

UNIwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu

Monika Wojtczak

Przestrzeń społeczna szkoły - rekonstrukcja z punktu widzenia
podejść mediacyjnych

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
prof. zw. dr hab. Ewy Marynowicz-Hetki

Łódź 2016

Spis treści

Wstęp	4
Rozdział 1. Przestrzeń społeczna szkoły – przegląd koncepcji i stanowisk	6
1.1. Przestrzeń społeczna – kategoria, wybrane koncepcje	6
1.2. Niewidzialne elementy społecznej przestrzeni szkoły – przegląd literatury przedmiotu	18
Rozdział 2. Relacje społeczne w przestrzeni szkoły	28
2.1. Kategorie relacji społecznych – od transferu do wzajemności dzielenia	28
2.2. Władza w relacjach - kategoria dystansu władzy na przykładzie szkoły	37
2.3. Od władzy dyscyplinarnej po „rządomyślną” - spojrzenie Michela Foucaulta	40
Rozdział 3. Mediacja i podejścia mediacyjne – przegląd stanowisk.....	46
3.1. Mediacja - definicje, zasady, cele, formy	46
3.2. Podejścia mediacyjne – przegląd literatury	55
3.3. Wzbogacenie teoretyczne – podejścia mediacyjne i koncepcja „demokracji agonistycznej” Chantal Mouffe	64
Rozdział 4. Podstawy metodologiczne badań własnych.....	69
4.1. Perspektywa badań jakościowych	69
4.2. Przedmiot, cele badań i problematyka badawcza	75
4.3. Metoda monografii	76
4.4. Jakościowa obserwacja bezpośrednia.....	81
4.5. Wywiad z wykorzystaniem fotografii	82
4.6. Teren badań i dobór próby badawczej.....	87

4.7. Przebieg badań – spojrzenie krytyczne	90
4.8. Sposób opracowania materiału	97
Rozdział 5. Przestrzeń fizyczna/rzeczowa szkoły: jej wizualne egemplifikacje.....	104
5.1. „Odspołeczność” i „dospołeczność” przestrzeni szkoły	106
5.2. Podatność na zmiany i niezmiennosc przestrzeni.....	121
Rozdział 6. Symboliczny/niewidzialny kontekst relacji społecznych – o tym, co widzialne i niewidzialne w społecznej przestrzeni szkoły	126
Rozdział 7. Relacje społeczne w szkole – oscylacja cech w procesie ich konstruowania	137
7.1. Władza w relacjach – od jej nadmiaru do minimalizacji.....	139
7.2. Wiarygodność w relacjach – od autentyczności do gry pozorów	153
7.3. Wartości w relacjach – od usytuowania zewnętrznego po wewnętrzne.....	158
Rozdział 8. Podejścia mediacyjne w szkole – ich miejsce i znaczenie.....	166
8.1. Realizacja projektu „MR - mediacje rówieśnicze”.....	167
8.2. O paradoksie mediacji w szkole	176
Zakończenie	181
Bibliografia	185
Aneks.....	202

Wstęp

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia niniejszego tematu było zainteresowanie badacza mediacją i podejściami mediacyjnymi. Wejście w teren badań stało się konsekwencją poszukiwania miejsca uwrażliwionego na mediację, w którym osoby znające perspektywę podejść mediacyjnych starają się nasycać relacje, które współtworzą charakterystyczną dla tego podejścia postawą. Z perspektywy badacza najbardziej interesująca okazała się przestrzeń szkoły podstawowej, w której realizowany jest projekt mediacji rówieśniczych. Mimo, iż szkoła od lat jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy z różnych dyscyplin, wydaje się, że nadal nie została dogłębnie rozpoznana. Obraz współczesnej szkoły, jaki wyłania się z literatury przedmiotu, a także z mediów, nie pozostawia złudzeń i jednoznacznie wskazuje, że jest to miejsce przesycone władzą nauczycieli, panujących nad uczniami, niedające szans na wszechstronny rozwój ucznia, pełne agresji, pozornej edukacji i pozornego wychowania. Z drugiej strony coraz częściej spotyka się wyraźne oczekiwanie wobec szkoły dotyczące minimalizowania władzy nauczycieli, „upodmiotowienia” uczniów, dopuszczenia ich do głosu, a co za tym idzie również mediacji. Pojawia się zatem pytanie: jak szkoła, która od lat pozostaje niezmienna radzi sobie z tym oczekiwaniem, jakie podejmuje działania i jakie to przynosi skutki?

Nawiązując do rozdziałów, skoncentrowanych na wyjaśnieniu kluczowych dla niniejszej pracy, kategorii wyznaczających ramy poszukiwań badawczych, konieczne jest podkreślenie, iż intencją badacza, zgodnie z procedurą badań jakościowych, nie jest precyzyjne wyznaczenie granic znaczeniowych poniższych terminów, a raczej potraktowanie ich w kategoriach pojęć uczulających. K. Konecki¹ powołując się na Blumera pisze, że pojęcia mające charakter uczulający, w odróżnieniu od tych o charakterze rozstrzygającym, nie mówią „co obserwować”, jedynie wskazują kierunek „gdzie obserwować”. Zatem, „opierają się na ogólnym odczuciu tego, co istotne empirycznie w danej nazwie pojęcia”, nie podając konkretnych atrybutów i charakterystycznych wyznaczników przywołanych pojęć.

Mając na uwadze powyższe stwierdzenie, w rozdziale pierwszym, drugim i trzecim zostaną wyjaśnione pojęcia kluczowe użyte w temacie pracy oraz bezpośrednio związane z przedmiotem i problematyką badań. Wybrane, kategorie pojęciowe, a także przywołane

¹ K. Konecki (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, s. 37.

teorie zgodnie z procedurą badań jakościowych stanowią rezultat obecności badacza w terenie badań i jednocześnie analizy gromadzonego materiału badawczego. Posłużą one, jako odniesienia teoretyczne do dalszej analizy badań. Jako pierwszy zostanie przedstawiony przegląd wybranych ujęć przestrzeni społecznej, z uwzględnieniem przyjętego przez badacza stanowiska. Wybrane rozumienie przestrzeni, niejako wyznacza, kolejny istotny dla niniejszej pracy rozdział koncentrujący się wokół zagadnienia relacji społecznych. Ważną część pracy, ze względu na przyjęty punkt widzenia, stanowi rozdział trzeci dotyczący mediacji i podejść mediacyjnych. Kolejny rozdział poświęcony jest zagadnieniom metodologicznym wyznaczającym ścieżki postępowania badawczego a także sposoby realizacji zamierzeń badawczych.

Następne rozdziały niniejszej pracy są wynikiem rekonstrukcji społecznej przestrzeni badanej szkoły, w procesie, której wykorzystany został specyficzny punkt widzenia, jakim są podejścia mediacyjne. W rozdziale piątym i szóstym opisane zostały najważniejsze konteksty relacji społecznych zachodzących w szkole, czyli przestrzeń fizyczna/rzeczowa oraz elementy symboliczne/niewidzialne, które zgodnie z przyjętym w procesie rekonstrukcji punktem widzenia jawią się, jako szczególnie istotne. Na tle opisanych kontekstów w kolejnym rozdziale ukazany został dynamiczny, niejednorodny obraz relacji społecznych stanowiących podstawowy budulec społecznej przestrzeni szkoły.

Na wstępie rozdziału ostatniego opisany został przebieg procesu realizacji projektu pt. „MR- Mediacje Rówieśnicze” mającego na celu wprowadzenie mediacji do szkoły, w której zrealizowano badania. W drugiej części tego rozdziału omówiono paradoks mediacji realizowanych w szkolnej przestrzeni, który ujawnił się w trakcie badań.

Rozdział 1. Przestrzeń społeczna szkoły – przegląd koncepcji i stanowisk

1.1. Przestrzeń społeczna – kategoria, wybrane koncepcje

„Obecna epoka będzie przypuszczalnie w większym stopniu epoką przestrzeni. Znajdujemy się w czasach symultaniczności, w epoce zestawiania, w epoce rzeczy bliskich i dalekich, jednego obok drugiego, rozproszonego, znajdujemy się w momencie, kiedy jak sądzę, świat wydaje się nie tyle długą historią rozwijającą się w czasie, co siecią łączącą punkty i przecinającą własne poplątane odnogi”²

Przegląd literatury pokazuje, iż pojęcie przestrzeni jest często używane, rozwijane, wzbogacane przez wielu autorów wywodzących się z różnych dyscyplin naukowych takich jak filozofia, geografia, psychologia, antropologia czy socjologia. Należy jednak zaznaczyć, iż zasadniczo definicja przestrzeni została rozwinięta głównie na gruncie socjologii. Najczęściej jednak wykorzystywana jest przez socjologów interesujących się przestrzenią miejską. W początkowej fazie rozmyślań nad przestrzenią, jej rozumienie było bardzo wąskie, a próby zdefiniowania koncentrowały się na odniesieniach do jej wymiaru geodezyjnego. Konieczne jest również podkreślenie, iż pojęcie to nadal jest nieostre, ma wiele różnych konotacji, może być definiowane i interpretowane na wiele różnych sposobów.

Kluczowego rozróżnienia pomiędzy przestrzenią, w znaczeniu fizycznym, geometrycznym, a także społecznym, dokonał F. Znaniecki³, który postulował humanistyczne przyglądanie się przestrzeni z punktu widzenia wartości, które są jej przypisywane. Zgodnie z jego stanowiskiem przestrzeń jest przedmiotem „wspólnego ludzkiego doświadczenia” a każda grupa społeczna dąży do posiadania własnej, charakterystycznej przestrzeni społecznej. Przestrzeń społeczna w takim rozumieniu ma wyraźne uwarunkowania kulturowe, które podkreślają subiektywność doświadczanych przestrzeni. Wydzielając społeczne rozumienie przestrzeni F. Znaniecki zachęca, aby przestrzeń zastąpić terminem „wartości przestrzennej”.

² M. Foucault (2005), *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Drugie Teksty nr 6 (96), s. 117.

³ F. Znaniecki, (1938) *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, Poznań.

Autor wyjaśnia, że są to np. miejsca zajęte lub puste wnętrza przestrzenne lub ciasne i w przeciwieństwie do ich zewnątrz siedziby okolice ośrodki granice, tereny wymierzone przestworza niewymierne⁴. Autor kontynuując dalej mówi, że:

„Żadna z wartości przestrzennych nie występuje w odosobnieniu w doświadczeniu ludzkim tak, by ją można było po prostu wydzielić i skojarzyć z innymi wartościami przestrzennymi w ramach ogólnego układu geometrycznego. Każda jest składnikiem jakiegoś nieprzestrzennego systemu wartości, w odniesieniu, do którego posiada swoją treść i znaczenie. [...] Zespoły ludzkie mają w sferze swojego zbiorowego doświadczenia i działania pewne wartości przestrzenne, które traktują, jako wspólną „własność” nie w sensie czysto ekonomicznym, lecz w ogólniejszym znaczeniu, że nimi wspólnie władają[...] Tam gdzie geograf widzi jednocześnie określoną część [...] podzielną na dalsze jednoznacznie wykluczające się nawzajem części, które w sumie ją wyczerpują, socjolog patrząc oczyma uczestników zespołów ludzkich, dostrzega wiele jakościowo różnych przestrzeni, z których każda jest zamknięta w sobie całością, odrębną od innych, lecz nie, jako fizyczna geometryczna tylko, jako wartość zbiorowa, przedmiot wspólnego ludzkiego doświadczenia”⁵

Odnosząc się do powyższych stwierdzeń ważne wydaje się zwrócenie uwagi na dynamikę i złożoność przestrzeni, a także nadanie jej wyrażnie ludzkiego, osobowego, subiektywnego, wspólnotowego i zarazem symbolicznego wymiaru.

Podobnie jak F. Znaniecki złożoność i wielowymiarowość przestrzeni społecznej podkreśla również P. H. Chombart de Lauwe⁶, dla którego przestrzeń fizyczna jest jedynie elementem przestrzeni społecznej, który waloryzuje się w postaci symboli. W rozumieniu autora przestrzeń społeczna ma dwa wymiary: materialny i symboliczny. Wymiar materialny warunkuje zachowania i ruchliwość społeczną a wymiar symboliczny jest wynikiem naznaczenia przestrzeni fizycznej przez ludzkie emocje, uczucia, wartości. W obszarze przestrzeni społecznej wymienił przestrzeń osobistą, rodzinną, osiedlową, dzielnicową miejską i regionalną.

⁴ Tamże

⁵ F. Znaniecki, (1938) *Socjologiczne podstawy ...*, op. cit., s. 90-92.

⁶ P. H. Chombart de Lauwe (1952), *Paris et l'agglomération parisienne*, Paris, pod. za B. Jałowiecki, M. S. Szczepański (2006) *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.

Wśród osób najczęściej przywoływanych w literaturze dotyczącej przestrzeni jest również Yi Fu Taun⁷, który wprowadził interesujące rozróżnienie dwóch kategorii: przestrzeni i miejsca. Podkreślił on, iż nie ma możliwości zdefiniowania przestrzeni bez określenia czym jest miejsce i na odwrót. Rozróżnienia tych dwóch pojęć można dokonać wskazując na kontrasty wynikające z ich porównania. Przestrzeń dla autora jest pewną ogólną ramą, czymś tajemniczym, abstrakcyjnym, bezosobowym i otwartym. Staje się ona miejscem, gdy zostaną jej przypisane przez człowieka, określone znaczenia i wartości. W jego rozumieniu przestrzeń jest pewnym bliżej nieokreślonym, niezdefiniowanym bezkresem natomiast miejsce jest czymś zadomowionym, znanym, oswojonym.

Człowiek jest dla autora „miarą wszystkich rzeczy” to, co określa mianem przestrzeni wynika z postawy i struktury jego ciała oraz relacji, które kształtuje między sobą a innymi ludzkimi istotami. Jego zdaniem przestrzeń jest „ludzka” w tym znaczeniu, że nie ma jej poza człowiekiem, albo, że jest (w) nim⁸.

Problematykę kategorii miejsca na polskim gruncie podejmuje między innymi M. Mendel. Miejsce rozumiane jest tutaj podobnie jak u Tuana, jako najbliższa człowiekowi mikroprzestrzeń, znana, oswojona w pewnym sensie zamknięta część przestrzeni⁹. Autorka swoje poglądy opiera na założeniu, że „miejsca są pedagogiczne” Zaproponowana optyka pedagogiki miejsca „(...) Z jednej strony zakłada kreację podmiotu przez miejsca, które (...) pomimo tego, że zapośredniczone w wychowawczej interakcji, są, jakie są, i niezależnie od starań wychowawcy formułują wychowanka. Z drugiej strony, miejsce wprzęgnięte w proces wychowawczy, może uwalniać umysł jednostki, czynić ją myślącą krytycznie (...)”¹⁰. Zatem jak pisze autorka miejsce jest „przyczyną” a „człowiek staje się sobą z wychowawczą ‘pomocą’ miejsca”¹¹. M. Mendel podkreśla, że miejsca są pedagogiczne ale są również (...)’ludzkie’, to znaczy nie istnieją bez znaczeń, jakie im nadajemy. Jednocześnie i my nie istniejemy bez miejsc, bez znaczących, które je budują. Człowiek i miejsce, miejsce i

⁷ Y. F., Taun, (1987), *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa, s. 51-52.

⁸ Tamże.

⁹ M. Mendel, (2006) *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, w: *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), Wrocław, s. 21-22.

¹⁰ Tamże, s. 27.

¹¹ Tamże.

człowiek układają się w relacje”¹². W zaproponowanej przez autorkę perspektywie bardzo wyraźnie podkreślone są wzajemne relacje człowiek-miejsce a także sprawcze, determinujące i wychowujące funkcja tych właśnie miejsc.

Kategorię miejsca przywołuje również J. Nowotniak, która jest zdania, że „przestrzeń społeczna jest kolektywnie i indywidualnie, realnie i symbolicznie dzielona lub zawłaszczana. Przestrzeń szkoły, w której funkcjonuje uczeń można, zatem opisać jako układ odniesień emocjonalnych i społecznych, wykorzystując do tego celu kategorię „miejsca”¹³.

Na niematerialne, ludzkie elementy przestrzeni społecznej próbował zwrócić uwagę również A. Wallis, dla którego „przestrzeń społeczna danej zbiorowości stanowi użytkowany i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się ona najpełniej właśnie z tym obszarem”¹⁴. Autor jednoznacznie wskazuje na pewien dialektyczny związek między jednostkami, grupami a przestrzenią, którą w pewnym sensie tworzą. Podkreśla również, że ta sama przestrzeń dla różnych grup może wiązać się z innymi wartościami, które będą miały znaczenie dla zachowań użytkowników owej przestrzeni.

Na relacyjność przestrzeni społecznej zwracają również uwagę Szczepański i B. Jałowiecki¹⁵. Autorzy uznają, iż, przestrzeń społeczna w znaczeniu metaforycznym jest pewnym „wymiarem rzeczywistości społecznej”. W takim rozumieniu przestrzeń społeczna nie ma, zatem znaczenia materialnego, nie oznacza żadnego konkretnego miejsca czy obszaru, nie jest już wyłącznie tworem natury, ale ludzi, którzy w toku jej wytwarzania przywiązują do niej określone wartości, wchodząc ze sobą w stosunki władzy, własności i wymiany. Zatem zdaniem autorów na przestrzeń społeczną składają się różnego rodzaju stosunki międzyludzkie, sieci kontaktów i relacji, dystanse i statusy oraz będące konsekwencją wymienionych, możliwości i ograniczenia społeczne, edukacyjne i zawodowe jednostki, jej realny i potencjalny kapitał społeczny a także stojące przed nią wynikające z jej statusu szanse i przeszkody¹⁶.

¹² Tamże, s. 32.

¹³ J. Nowotniak (2006) *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin, s. 84.

¹⁴ A. Wallis (1990), *Socjologia przestrzeni*, Warszawa, s. 28-30.

¹⁵ M. S. Szczepański, B. Jałowiecki, (2006) *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, s. 316-317.

¹⁶ Tamże, s. 316-317.

B. Jałowiecki, jeden z przywołanych już autorów, jest twórcą teorii „społecznego wytwarzania przestrzeni.” Jego zdaniem „ludzie wytwarzają swoją przestrzeń, kształtując określone jej formy, które mają zarówno funkcje, jak i znaczenia. Tak wytworzona przestrzeń, stając się materialnym kadrem życia, warunkuje zachowania ludzkie poprzez ilość, jakość dostępnych miejsc, w których mogą one zaspokajać swoje potrzeby. Przestrzeń jednakże, (...) ma nie tylko wymiar materialny, lecz także symboliczny, naznaczona jest bowiem przez emocje, uczucia”¹⁷. Daje się zatem zauważyć, iż to, co symboliczne w przestrzeni jest efektem zachodzących w niej interakcji i działań społecznych.

Na społeczne interakcje, jako podstawowy element przestrzeni społecznej, wskazuje również A. Giza-Poleszczuk, dla której przestrzeń społeczna jest to „układ relacji między jednostkami, dla których metrykę stanowią rozmaite formy stosunków społecznych. W tym znaczeniu przestrzeń, w obrębie, której porusza się jednostka, rozciąga się w zakresie dostępnych jej - bezpośrednich lub pośrednich - interakcji z innymi”¹⁸.

Pewne symptomy postrzegania przestrzeni w sposób relacyjny można dostrzec również w twórczości M. Foucaulta, który mówi, iż „żyjemy w epoce, w której przestrzeń przybiera dla nas postać relacji między pozycjami (...) przypuszczalnie nasze życie rządzone jest przez pewną liczbę opozycji, które pozostają nienaruszone, których nasze instytucje i praktyki nie ośmieliły się jeszcze przełamać opozycji, które traktujemy jak proste dane: np. między przestrzenią prywatną a przestrzenią publiczną, między przestrzenią rodzinną a, przestrzenią społeczną, pomiędzy przestrzenią kulturalną a użytkową, między przestrzenią wypoczynku a przestrzenią pracy”¹⁹. Ponadto, autor wskazuje również na wielowymiarowość i złożoność przestrzeni, w której żyjemy a także podkreśla wpływ tych przestrzeni na jednostkę. Ilustruje to następująca wypowiedź: „Przestrzeń, w której żyjemy i która wyprowadza nas z nas samych, w której następuje erozja naszego życia, naszego czasu i naszej historii, przestrzeń, która drąży nas i żłobi, jest też sama w sobie przestrzenią heterogeniczną. (...) nie żyjemy w jakiejś pustce, wewnątrz której można by sytuować jednostki i rzeczy. (...) wewnątrz pustki zabarwiającej się różnymi refleksami światła żyjemy

¹⁷ B. Jałowiecki (2010) *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa, s. 23-24.

¹⁸ A. Giza-Poleszczuk (2000) *Przestrzeń społeczna*, w: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.) *Strategie i systemy. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa s. 97.

¹⁹ M. Foucault, (2005) *Inne przestrzenie*, op. cit., s. 119.

w sieci relacji, wyznaczających miejsca (emplacements) wzajemnie do siebie nieredukowalne i absolutnie nie dające się jedno na drugie nakładać”²⁰.

Z takim ujęciem wydaje się być spójna również koncepcja przestrzeni P. Bourdieu. Majer stwierdza, że dla Bourdieu „przestrzeń społeczna jest kategorią symboliczną i relacyjną, nieodnoszącą się do obszaru pojmowanego fizycznie (...) Ma znaczenie zbliżone, choć nie tożsame ze strukturą społeczną (...). Przestrzeń społeczna ma w tym ujęciu kilka wymiarów, odpowiadających poszczególnym rodzajom kapitału [ekonomicznemu, kulturowemu, społecznemu, symbolicznemu]”²¹. Jego zdaniem przestrzeń społeczna to medium komunikujące stosunki władzy, style życia i habitusy, a zwłaszcza polega na wypełnianiu przestrzeni określonymi symbolami.

Podsumowując, należy podkreślić, iż współczesne rozważania dotyczące przestrzeni społecznej²² zakładają, że nie da się jej oderwać od czasu, i że przestrzeń jest zawsze wynikiem relacji, jest więc przestrzenią relacyjną. Wyraźnie widoczne jest również silne akcentowanie zmienności i nieuchwytności przestrzeni oraz jej społecznego tworzenia. Na podstawie powyższych rozważań dotyczących przestrzeni społecznej można stwierdzić, iż ma ona dwoisty charakter może mieć wymiar materialny (funkcjonalny, fizyczny) a także wymiar symboliczny. Przestrzeń społeczna, w której zachodzą działania społeczne, nie jest tylko określonym obszarem, terytorium, składającym się z elementów widocznych i namacalnych, ale jest również dziełem ludzkim, kształtowanym przez człowieka a więc wypełnionym relacjami społecznymi, a co za tym idzie również naznaczonym emocjami, uczuciami i wartościami. Wszystkie te elementy krzyżujące się i pozostające ze sobą w nieustannym związku, stanowią kontekst działania podejmowanego w przestrzeni społecznej.

²⁰ Tamże, s. 119.

²¹ A. Majer (2010) *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa, s. 52-53.

²² Obecnie w literaturze można wyróżnić trzy podstawowe sposoby pojmowania, rozumienia przestrzeni społecznej: Metaforyczny, – w którym „przenosi się nieprzestrzenne układy zależności międzyludzkich na pewną wyobrażoną przestrzeń ekologiczną – gdzie zwraca się uwagę na „społeczne wyznaczniki występowania zróżnicowań przestrzennych oraz na przestrzenne aspekty istniejących zróżnicowań zjawisk czy procesów społecznych”- Kulturowy, – którego zwolennicy „ujmują przestrzeń społeczną z punktu widzenia przypisywanych jej cech, traktując przestrzeń, jako wartość społeczną” w: *Zarządzanie przestrzenią: globalizacja, etniczność, władza, Wstęp*, (red) A. Bukowski, M. Lubaś, J. Nowak, (2006) s. 13.

Na gruncie pedagogiki społecznej samo pojęcie przestrzeni sytuowane jest często obok pojęcia środowisko. Przeclawska chcąc odróżnić te dwa pojęcia mówi, iż, „środowisko ma charakter kręgu bardziej zamkniętego, a przestrzeń jest czymś otwartym, tworzywem, z którego właśnie powstaje środowisko wychowawcze”²³. Idąc dalej, korzystając z przesłanek filozofii dialogu, autorka wskazuje, że „przestrzeń może być [...] fizyczna, społeczna, temporalna (szczególnie historyczna), symboliczna, psychologiczna, [...], informatyczna, istnieje też przestrzeń moralna, [...] przestrzeń transcendencji”²⁴. Zdaniem autorki „los człowieka kształtuje się na przecięciu wymienionych wymiarów przestrzeni”²⁵. W takim rozumieniu przestrzeń jest pojęciem szerszym niż środowisko, a przestrzeń społeczna jest jednym z wymiarów przestrzeni.

Wydaje się, iż kluczowe cechy łączące pojęcie środowiska i przestrzeni społecznej to relacyjność i dynamiczność. Przestrzeń społeczna nie może istnieć bez człowieka i jego działań. Podobnie środowisko jest jedynie stanem „(...) gdy nie ma w nim ludzi. Kiedy się pojawia i podejmuje działanie, natychmiast rozpoczyna się złożony proces: definiowania zadań i sytuacji, oceny i interpretacji dostępnych zasobów, tworzenia się relacji, toczenia negocjacji itp., w efekcie czego zmianie ulega zarówno podmiot, jak i warunki jego działania, czyli w konwencjonalnym ujęciu jego środowisko”²⁶. Istotne w tym procesie są nie tylko relacje nawiązywane z innymi ludźmi, ale również z elementami środowiska materialnego, przestrzenią fizyczną, która zmienia się pod wpływem działań podejmowanych przez człowieka, ale również ma znaczenie dla kształtu nawiązywanych relacji.

Odnosząc się do powyższych rozważań można powiedzieć, iż istotnym kontekstem stosunków i relacji społecznych jest przestrzeń fizyczna, w której zachodzą owe interakcje, jednak mimo istnienia fizycznego wymiaru przestrzeni społecznej nie sposób nie zgodzić się z przekonaniem, że „jej sens daleko wybiega poza jego namacalność”²⁷. Dlatego wydaje się, iż odkrywanie tego, co specyficzne i nieoczywiste w przestrzeni społecznej, wydobywanie tego,

²³ A. Przeclawska, (1999) *Przestrzeń życia człowieka- między perspektywą mikro a makro*, w: A. Przeclawska, W. Theiss (red.) *Pedagogika społeczna, pytania o XXI wiek*, Warszawa, s. 76.

²⁴ A. Przeclawska, (1999) *Przestrzeń...* op. cit., s. 78.

²⁶ D. Urbaniak-Zajac (2010) „Środowisko”- historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej?, w: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, (red.) J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź, s. 136.

²⁷ J. Nowotniak (2006) *Kulturowy ...* op., cit., s. 86.

co przysłonięte, rozmyte czy niesformułowane wymaga skupienia się na jej symbolicznym i metaforycznym wymiarze.

Z uwagi na to w niniejszych badaniach rozumienie pojęcia przestrzeni społecznej jest bliskie wprowadzonemu przez H. Radlińską pojęciu środowiska niewidzialnego, które stanowią „wartości, wierzenia, normy, wzory kultury, tradycje zachowań codziennych, i odświętnych, słowem, całą sferę współwyznaczającą, poza czynnikami materialnymi, kondycję jednostki, funkcjonowanie grup ludzkich (np. zespołu pracowników szkoły), zbiorowości (osiedla, rejonu szkoły), instytucji (szkoły)”²⁸. Zdaniem Radlińskiej „pojęcia, wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje stanowiące więź moralności grupy, kształtują jednostkę, podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia”²⁹. Zgodnie ze stanowiskiem autorki to właśnie „czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcenie życia, owo „ulepszanie” będące celem wychowawczym”³⁰. One właśnie „rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia (...) Ocena umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprowadza się do sięgnięcia po te czy inne ‘dobra’ ”³¹. Należy podkreślić, iż w środowisku niewidzialnym najważniejszym elementem są wartości, które mają wpływ na preferencje wyboru i podejmowane działania. Jak twierdzi J. Pieter środowisko niewidzialne tworzy „subtelą tkankę stosunków międzyludzkich i motywów działania”³².

W. Sroczyński odnosząc się do poglądów O. Czerniawskiej mówi, że „środowisko niewidzialne to osobisty, intymny „świat” człowieka, który w znaczącym stopniu określa postawę wobec otoczenia i siebie samego, rolę i styl życia, kreuje kierunki i treść aktywności”³³. Autor nazywa środowisko niewidzialne „światem niewidzialnym” i wskazuje, że jest ono „materiałem osobistym” człowieka dorosłego, definicją i rozumieniem własnej

²⁸ H. Radlińska, (1961) *Pedagogika społeczna*, Warszawa, s. 34.

²⁹ H. Radlińska, (1965) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa, s. 32.

³⁰ Tamże, s. 33.

³¹ Tamże, s. 33

³² J. Pieter, (1960) *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław; Por. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna ...op., cit.*, s. 56.

³³ O. Czerniawska. (1998) *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź; W. Sroczyński, (2006) *Środowisko niewidzialne w andragogice*, *Kultura i Edukacja*, nr 1, s. 81.

sytuacji, sposobem poznania jego wartości, norm, potrzeb i aspiracji”³⁴. Autor dość mocno podkreśla usytuowanie wewnętrzne, „w osobie”, (dodatkowo osobie dorosłej) elementów środowiska niewidzialnego, co wydaje się być nie do końca upoważnione³⁵. Można postawić pytanie czy w takim razie upoważnione jest mówienie o wspólnym środowisku niewidzialnym w odniesieniu do grupy osób, placówki np. szkoły, czy tylko o środowisku indywidualnym (psychicznym) osoby? Z pewnością składniki środowiska niewidzialnego są nierozzerwalnie związane z osobą, nie mogą istnieć bez udziału człowieka. Jednak zastanawiać może, co powstaje na przecięciu tych „osobistych światów”?

Można powiedzieć, że pojęcie to odwołuje się do określenia „znaczenia więzi duchowej, (...) wpływu pojęć i wiedzy na kształtowanie stosunków”³⁶ czyli zdaniem E. Marynowicz-Hetki do bardzo ważnego zagadnienia obecnie określanego mianem problemu „stanowienia stosunków (relacji) społecznych (między jednostkami) w polu działania, a szczególnie analizy elementów (poznawczych, afektywnych i działaniowych) a także związków między nimi w procesie tworzenia stosunków społecznych”³⁷.

Wzbogacenie i rozwinięcie pojęcia środowiska niewidzialnego, które na gruncie pedagogiki społecznej nie zostało wystarczająco dobrze rozpoznane, może stanowić kategoria instytucji symbolicznej, wprowadzona do pedagogiki społecznej z obszarów pedagogii instytucjonalnych. Według Marynowicz-Hetki³⁸ najważniejszą przesłanką tego stanowiska jest założenie, że instytucja poza istnieniem w sensie realnym może być „stanem wyobrażonym i symbolicznym”. Autorka określa za C. Castoriadisem, instytucję symboliczną jako „sieć symboliczną, społecznie usankcjonowaną, w której krzyżują się, w zróżnicowanych

³⁴ W. Sroczyński (2006), *Środowisko niewidzialne ...*, op. cit., s. 81

³⁵ Podobny pogląd i wątpliwość znajdujemy w książce L. Witkowskiego. Autor postuluje dwoisty charakter środowiska niewidzialnego, które to ma „realne odniesienie do horyzontu przeżyć ludzkich i potencjalne odniesienie do treści symbolicznych mogących na te przeżycia wpływać” L. Witkowski (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, s. 115-116. Poparcie dla dwoistego charakteru środowiska niewidzialnego odnajdujemy również w artykule E. Marynowicz-Hetki (2015) pod tytułem „*W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analiz*”, „*Studia z Teorii Wychowania*”, Tom VI nr 2, s. 31-50.

³⁶ H. Radlińska(1961), *Pedagogika społeczna*, Warszawa, s. 307

³⁷ E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społeczna. Wykład, Podręcznik akademicki, T. I*, Warszawa, s. 89

³⁸ Tamże, s. 80.

relacjach i proporcjach elementy realne i wyobrażalne”³⁹. Dopiero połączenie w przestrzeni społecznej „tego, co realne z tym, co wyobrażone i symboliczne” umożliwia ukazanie złożoności życia instytucjonalnego, a co za tym idzie daje szansę pełnego zrozumienia zachodzących w niej zmian. Nieodłącznym elementem instytucji rozumianej w sensie symbolicznym jest nieustanny konflikt pomiędzy elementami rzeczywistymi, namacalnie istniejącymi a tym, co jest jedynie wyobrażone⁴⁰. Owa konfliktowość jest cechą pozytywną powodującą ruch i popychającą do ciągłej zmiany. Widocznej tu procesualności w tworzeniu instytucji towarzyszy „napięcie, które oscyluje między utrwalonym porządkiem a dążeniem do zmiany i do nieporządku”⁴¹.

Odnosząc się do powyższych założeń należy podkreślić, iż szczególną rolę w procesie tworzenia instytucji symbolicznej spełniają wyobrażenia. Możemy mieć do czynienia z wyobrażeniami o rzeczywistości, w której podejmowane są działania, o sobie jako podmiocie działającym (autowyobrażenia) a także o celu naszego działania (wyobrażenia finalizujące)⁴². Podejmując próbę uszczegółowienia pojęcia wyobrażeń, Marynowicz-Hetka charakteryzuje za S. Moscovicim, wyobrażenia społeczne jako „system wartości, idei i działań”, który daje możliwość określenia (zdefiniowania) porządku świata, dzięki czemu jednostki mogą „orientować się i działać w swoim środowisku” a także „ułatwia jednostce włączenie się w proces komunikacji w danej społeczności”⁴³. Co jest szczególnie istotne mając na uwadze, że tworzenie instytucji symbolicznej w sensie praktycznym „polega na wzajemnym porozumiewaniu się, na wzajemności dzielenia norm i wartości, które ją konstytuują”⁴⁴. Warto podkreślić, iż ważne w tym procesie są relacje, jakie zachodzą pomiędzy jednostkami, a dokładniej jakość tych relacji.

Powyższe odniesienia do kategorii instytucji symbolicznej wydają się pozostawać w bliskim związku, z prezentowanym wcześniej, pojęciem środowiska niewidzialnego, choćby ze względu na specyficzne elementy symboliczne, niezwerbalizowane, często

³⁹ Castoriadis (1975) pod. za., E. Marynowicz-Hetka (2007) *Pedagogika społeczna*....op., cit., s. 80.

⁴⁰ Tamże, s. 80.

⁴¹ E. Marynowicz-Hetka, (2003) *Miejsce wartości w polu działania społecznego – czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle’a*, w: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź, s. 169.

⁴² Por. E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społeczna*... op., cit., s. 83.

⁴³ Tamże, s. 84.

⁴⁴ E. Marynowicz-Hetka, (2003) *Miejsce wartości w polu*... op., cit., s. 168.

nieuświadomione, intuicyjnie odczuwane, wynikające z działania i wcześniejszych osobistych doświadczeń, które mają istotne znaczenie w procesie tworzenia instytucji symbolicznej, ale również są elementami środowiska niewidzialne.

To właśnie elementy nienamacalne, nieuchwytnie, pozawerbalne, którymi nasyczone jest środowisko niewidzialne mają największy udział w procesie tworzenia się instytucji symbolicznej. Wydaje się, iż tak rozumiana instytucja powstaje na styku indywidualnie doświadczanych, osobistych, niewidzialnych środowisk. Należy podkreślić, iż tak specyficznym nasycenie środowisko nie stanowi jedynie zestawu elementów oddziałujących na jednostkę stale lub przez dłuższy czas⁴⁵ ale w pewnym sensie staje się tłem, przenika przestrzeń społeczną a mówiąc językiem Yi Fu Tuana jest „sercem rzeczy”, decyduje o kształcie i tożsamości przestrzeni posiadającej społeczny wymiar. Zasadne wydaje się przekonanie, iż żadna przestrzeń społeczna nie może istnieć bez wymienionych, kluczowych elementów konstytuujących środowisko niewidzialne.

Zatem, w niniejszej pracy, używając pojęcia „przestrzeni”, mam na myśli w odróżnieniu od płaszczyzny czy obszaru to, co dany obszar wypełnia tzw. trzeci wymiar. Według E. Marynowicz-Hetki⁴⁶, w takim rozumieniu, przestrzeń obejmuje niewidzialne siły środowiska społecznego placówki, elementy symboliczne, które często nadają danej placówce specyfikę i tożsamość. Składniki te to, między innymi, sposoby określania granic zewnętrznych i wewnętrznych placówki, symbolika, przejawy zawłaszczania terytorium w danej placówce, sposoby wyrażania stosunków dominacji i submisji, różnic wynikających z wieku, poziomu wykształcenia czy płci, symboliczne wyrażanie niezgody na utrwaloną instytucje np. cisza brak reakcji strefa cienia, różne formy ucieczek⁴⁷.

Podsumowując rozważania dotyczące, przestrzeni należy podkreślić, iż w rozumieniu kategorii, przyjętym przez badacza, wynikającym z wstępnej analizy badań, przestrzeń nie ma charakteru jedynie fizycznego, wypełniona jest symbolami, znakami, indywidualnymi elementami psychicznymi, ale przede wszystkim, dodając do pojęcia „przestrzeń” przymiotnik „społeczna”, również relacjami między jednostkami oraz działaniami tych jednostek podejmowanymi w tej przestrzeni. Zakłada się, że oprócz elementów

⁴⁵H. Radlińska (1961) *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

⁴⁶ E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społeczna...* op., cit, s. 87-88.

⁴⁷ Tamże, s. 88.

symbolicznych jednym z najważniejszych składników przestrzeni społecznej są relacje zachodzące między jej współtwórcami. Należy również zaakcentować, że zarówno elementy fizyczne, funkcjonalne, jak i symboliczne przestrzeni, mają wpływ na zachodzące w tej przestrzeni relacje, ale również przestrzeń społeczna zmienia się pod wpływem tych relacji i podejmowanych w ich obrębie działań. Przestrzeń fizyczna może zatem być pewnym wyjaśnieniem relacji w niej zachodzących. Odnosząc się do powyższych założeń konieczne jest podkreślenie, iż badacz ma świadomość, że przyjęty sposób dookreślenia i pojmowania przestrzeni społecznej, poza tym, że „oddaje całą złożoność tkanki symbolicznej, (...) [instytucji, przestrzeni społecznej] obnaża także jej niedoskonałość i niedostępność jej analiz – poznania i zrozumienia”⁴⁸. W takim znaczeniu przestrzeń społeczną tworzą elementy specyficzne, subtelne, niemierzalne, uchwytnie jedynie przy wykorzystaniu metod badań jakościowych.

Należy wyraźnie zaznaczyć, iż przyjęte rozumienie przestrzeni społecznej zakłada, że nie jest ona płaską, statyczną strukturą, akcentuje takie jej cechy jak relacyjność, dynamiczność i zmienność. W rezultacie owej dynamiki i nieustannej zmiany wynikającej z podejmowanych w przestrzeni działań i nawiązywania relacji społecznych, powstaje instytucja symboliczna, którą można rozumieć, jako fragment przestrzeni społecznej ten uzgodniony i podzielany przez uczestników, współtwórców przestrzeni.

Słusznym wydaje się sformułowanie tezy, że dopiero jednoczesne odwołanie się do specyficznie rozumianej przestrzeni społecznej, kategorii środowiska niewidzialnego, a także koncepcji instytucji symbolicznej i odniesienie ich do szkolnej przestrzeni umożliwia ukazanie jej wielowymiarowości i pofałdowania. Taki zabieg pozwoli odkryć specyfikę szkolnej przestrzeni nie pomijając elementów świadczących o jej tożsamości. Spojrzenie na szkołę, jako na swoisty, dynamiczny, skomplikowany organizm, w którym może współistnieć wiele instytucji symbolicznych, tworzących się w zderzeniu tego, co realne, namacalne, fizyczne z tym, co symboliczne, wyobrażone i nieuświadomione daje możliwość, szerszego spojrzenia na przestrzeń szkoły.

⁴⁸ Tamże, s. 88.

1.2. Niewidzialne elementy społecznej przestrzeni szkoły – przegląd literatury przedmiotu

Nawiązując do przywołanej już na początku kategorii przestrzeni daje się zauważyć, że już samo użycie tego pojęcia zakłada pewną tajemnicę i niedookreśloność. Wydaje się, że efekt enigmatyczności i rozmycia zostaje jeszcze bardziej podkreślony, kiedy odniesiemy się konkretnie do przestrzeni społecznej szkoły. A. Nalaskowski⁴⁹ chcąc zaakcentować wielowymiarowość i wieloznaczność tej właśnie przestrzeni określa ją „amalgamatem znaczeń” i porównuje do obrazu, który powstaje w procesie nakładania kolejno półprzezroczystych warstw łączących się w jedną całość. Efekt końcowy, czyli to, co można zobaczyć, jest uproszczony, jednolity, płaski i nie ukazuje całego bogactwa i złożoności przestrzeni. Dopiero odkrywanie, odsłanianie wzajemnie uzupełniających się warstw umożliwia dogłębne poznanie prawdziwego sensu przestrzeni szkoły. Szukając dalszych analogi można ją porównać do rosyjskich matryoszek wzajemnie się wypełniających i tworzących jedną, specyficzną całość, która, co istotne, nie jest statyczna i niezmienna, struktura ta jest ruchoma, może być przebudowywana i w różny sposób organizowana.

Wagę odkrywania ukrytych znaczeń, funkcji różnych zjawisk społecznych wyraźnie akcentuje R. Merton uznając, że „Dopóki ludzie ograniczają się do *pewnych* skutków (to znaczy skutków jawnych) dopóty stosunkowo łatwo przychodzi im wydawanie osądów moralnych w odniesieniu do badanych norm postępowania czy poglądów. Oceny moralne, oparte na ogół na jawnych skutkach, są bardziej spolaryzowane, biało-czarne”⁵⁰. Zdaniem autora ujawnianie tego, co nie należy do wiedzy powszechnie dostępnej, odkrywanie dalszych ukrytych skutków często „komplikuje obraz”⁵¹. Zatem, można powiedzieć, że demaskowanie tego, co ukryte i nieoczywiste, pozwala na ukazanie wielorakości i złożoności zjawisk.

Podkreślając ową enigmatyczność i tajemniczość codzienności szkolnej A. Kawecki porównuje ją do „czarnej skrzynki”, w której znane były „wejście” i „wyjście”, natomiast

⁴⁹ A. Nalaskowski (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków, s. 8-9.

⁵⁰ R. Merton (2002) *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa, s. 138.

⁵¹ Tamże, s. 138.

nieznane pozostawały procesy zachodzące w jej wnętrzu⁵². Warto zwrócić uwagę, iż porównanie to wskazuje również na hermetyczność i niedostępność, jako typowe cechy szkolnej rzeczywistości. Z kolei M. Karkowska⁵³ mówi o „drugim życiu” szkoły schowanym pod warstwą założonych celów, wydarzeń i wypowiedzi.

Autorzy podejmujący próbę zajrzenia do owej „czarnej skrzynki”, wydobycia ukrytych warstw życia szkoły, scharakteryzowania jej specyficznej, szczególnej „morfologii”⁵⁴ wykorzystują różne kategorie badawcze. Jako przykład można przywołać pojęcie „klimatu szkoły”⁵⁵, „codzienności szkolnej”⁵⁶ „kultury szkoły”⁵⁷ czy zapożyczoną z teorii zarządzania „kulturę organizacyjną szkoły”⁵⁸.

Poszukując analiz odnoszących się do niewidzialnych elementów przestrzeni szkoły dostępna literatura odsyła nas również do pojęcia „hidden curriculum” tłumaczonego na język polski najczęściej jako „ukryty program”⁵⁹. Zdaniem A. Janowskiego, to właśnie ten termin „otwiera okno na cały, nowy świat zjawisk (...) różnych spraw ukrytych i półukrytych, prawie intencjonalnie i całkiem nieintencjonalnie, świadomie i nieświadomie działających w

⁵² A. Kawecki (1994) *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź, s. 5.

⁵³ M. Karkowska (2005) *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Kraków, s. 100.

⁵⁴ J. Nowotniak (2006) *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin, s. 48

⁵⁵ Analizę klimatu szkoły można odnaleźć w następujących pozycjach: M. Nowicka (2004), *O klimacie szkolnym – garść uwag refleksji z pozytywnym przykładem w tle*, w: Klus-Stańska D. (red.) *Świat dziecięcych znaczeń*, Warszawa; E. Petlák (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa; M. Kulesza (2011) *Klimat szkoły a zachowanie agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź.

⁵⁶ Przykładem wykorzystania kategorii codzienności szkolnej jest pozycja: S. Krzychała, B. Zamorska, (2008) *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław.

⁵⁷ Kategorię kultury szkoły odnajdujemy w pracach: J. Nowotniak, (2006) *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin; J. Szewczyk (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Kraków.

⁵⁸ B. Adrjan (2011) *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków.

⁵⁹ W Polsce badania i analizy ukrytego programu odnajdujemy m.in. w pracach: A. Janowski, (1989) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa; H. Rylke, G. Klimowicz (1992) *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa; E. Siarkiewicz (2000) *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków; A. Nałaskowski (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków; J. Nowotniak, (2002) *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin;

obrębie szkoły”⁶⁰. Należy podkreślić, że nie jest to jednak termin jednoznaczny. Zdaniem R. Meighana zestawienie słów „program” i „ukryty” powoduje pewną niejasność znaczeniową i wyraźnie widoczną sprzeczność. „Program” charakteryzuje się takimi cechami jak intencjonalność, planowość a także zewnętrznie narzucony charakter. Natomiast, jeśli chodzi o pojęcie „ukryty” pojawiają się pytania: czy to coś zostało celowo ukryte, a jeśli tak, kto i z jakiego powodu to coś ukrył⁶¹. Odnosząc się do poglądów R. Meighana, a także do badań innych autorów wydaje się jednak, iż sens terminu „ukryty program” polega właśnie na owej sprzeczności. W tym miejscu należy podkreślić, iż istnieje wiele różnych charakterystyk i definicji „ukrytego programu”. Przyczyną takiego stanu z jednej strony jest fakt, iż „ukryty program” analizowany jest z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, ale również to, że nie ma jednego ukrytego programu, zawsze jest on w pewnym stopniu charakterystyczny dla danego miejsca czy instytucji⁶².

W literaturze dotyczącej ukrytego programu jedną z kluczowych kwestii jest odpowiedź na pytanie, czy to, co ukryte zostało celowo, intencjonalnie zatajone, czy też jest pewnym nieodkrytym obszarem, wynikającym z braku wiedzy na ten temat? A. Janowski wskazuje, odwołując się do E. Vallance i J. Martin, iż owe elementy niewidoczne, niesformułowane dosłownie nie zawsze są w ten sam sposób ukryte. Z jednej strony mogą różnić się „głębokością ukrycia”, z innej mogą być rozumiane jako ukryte z premedytacją przez kogoś lub w ogóle nieznane⁶³. Zatem niewidoczne gołym okiem elementy szkolnej rzeczywistości mogą być ukryte z zamiarem zafałszowania i manipulacji innymi lub też nieintencjonalnie.

⁶⁰ A. Janowski (1995) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, s. 50.

⁶¹ R. Meighan (1993) *Socjologia edukacji*, Toruń, s. 72-78.

⁶² J. Nowotniak na podstawie badań przeprowadzonych w szkole skonstruowała następującą rozbudowaną definicję: „Program ukryty jest to powtarzalny element doświadczenia ucznia o charakterze edukacyjnym, wywołujący u niego wychowawczo ważne konsekwencje, które nie są zawarte w żadnym oficjalnie realizowanym programie nauczania i wychowania lub w innych założeniach polityki oświatowej, ani też w intencjonalnych projektach działań nauczyciela, administracji szkoły, autorów podręczników czy władz oświatowych. Ukryte programy szkoły mogą być zróżnicowane pod względem treści i zakresu oddziaływania oraz obszaru występowania (konceptja wiedzy, ocenianie wewnątrzszkolne, zagospodarowanie przestrzeni) co wynika z faktu, że każda społeczność szkolna tworzy własną, odrębną kulturę szkoły.” J. Nowotniak (2012) *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków, s. 79

⁶³ A. Janowski (1995) *Uczeń... op., cit., s. 52.*

Szukając odpowiedzi na pytanie dotyczące miejsc owego ukrycia można odnieść się do poglądów R. Meighana⁶⁴. Autor opisując szkołę, jako przestrzeń nawiedzoną przez duchy: architektów, autorów książek, języka i mentalności przodków, wskazuje na elementy szkolnej rzeczywistości, w których można poszukiwać znamion „ukrytego programu”. Zatem ukryty charakter może mieć zarówno przestrzeń fizyczna szkoły, jak i język używany w szkole czy zapisany w podręcznikach. Dla porównania J. Nowotniak⁶⁵ poszukując przejawów „ukrytego programu” szkoły, na podstawie badań wyodrębniła trzy potencjalne obszary ich występowania tj. obszar wiedzy szkolnej, kryteriów i sposobów oceniania oraz przestrzeni fizycznej szkoły⁶⁶.

Cytowany już A. Nalaskowski⁶⁷, ostatni z obszarów wymienionych przez J. Nowotniak, czyli przestrzeń fizyczną szkoły⁶⁸, uczynił przedmiotem swoich badań. Próbuje odsłonić jej ukryty charakter sygnalizuje, iż cechą każdej szkolnej przestrzeni jest jej specyficzne pofałdowanie wynikające z nieustannych zmagania „pomiędzy miejscami, w których przybiera ona cechy publiczne, i takimi, w których dominuje prywatność i/lub intymność”⁶⁹. Górę owych fałd zazwyczaj stanowią fizyczne przestrzenie mające publiczny charakter takie jak: klasy lekcyjne, korytarze czy gabinet dyrektora. Natomiast przestrzenie wypełnione prywatnością, takie jak szatnia, toalety, boisko to najczęściej zagłębienia fałd⁷⁰. Można zatem powiedzieć, że to, co dzieje się w tych zagłębieniach jest ukryte, niedostrzegalne dla wszystkich. Autor w ten sposób wskazuje na pewną zależność zachodzącą pomiędzy zagospodarowaniem przestrzeni fizycznej szkoły, a poziomem nasycenia jej, elementami charakterystycznymi dla przestrzeni prywatnych czy intymnych. Jego zdaniem

⁶⁴ R. Meighan (1993) *Socjologia...* op., cit., s. 72-78.

⁶⁵ J. Nowotniak (2012) *Etnografia...* op., cit., s. 81.

⁶⁶ Z kolei E. Siarkiewicz (2000) na podstawie badań przeprowadzonych w przedszkolu wyodrębniła jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola. Jawne elementy pracy koncentrowały się na tym, co było oficjalne, formalne, bezpośrednio obserwowalne (przepisy, zakres obowiązków, sporządzane plany, ustalony harmonogram dnia, ogólnie przyjęte zasady, wykorzystania pomieszczeń. Wymiary ukryte „nieobserwowalne” to czas i przestrzeń, władza, komunikacja, konsumowane i wytwarzane treści w przedszkolu.

⁶⁷ A. Nalaskowski (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.

⁶⁸ Na ukryty charakter przestrzeni fizycznej wskazują również m.in.: T. Gołaszewski, (1977) *Szkola jako system społeczny*, Warszawa; R. Meighan (1993) *Socjologia edukacji*, Rozdział 7. *Przestrzeń mówi. Ukryty program budynków szkoły*, Toruń, s. 85-98.,

⁶⁹ A. Nalaskowski (2002) *Przestrzenie...* op., cit., s. 81.

⁷⁰ Tamże, s. 66.

„Konstrukcja przestrzeni może stanowić tamę lub bramę dla wartości wnoszonych przez uczniów z zewnątrz”⁷¹. Zdaniem autora im więcej miejsca posiadają uczniowie na własną prywatność w szkole tym mniejszy wandalizm i niszczenie przestrzeni fizycznej szkoły. Ponadto wyraźnie podkreśla precyzyjne wyodrębnienie w szkole specyficznych miejsc mówienia i słuchania, akcentujących władzę nauczyciela i podległość uczniów. Przykładem takiego miejsca jest biurko upoważniające do mówienia i przewodnictwa⁷². Na podstawie powyższych wniosków z łatwością można zaobserwować bezpośredni związek pomiędzy przestrzenią fizyczną a jej społecznym wymiarem.

Zdaniem A. Janowskiego najwyraźniejsze oddziaływanie ukrytego programu w szkole uwidacznia się poprzez – władzę, tłok, czekanie, ocenianie, a także walkę „czyje na wierzchu”⁷³.

M. Karkowska mocno akcentuje władzę, jako element naznaczający wzajemne relacje nawiązywane w szkole. Autorka na podstawie etnograficznych badań stara się opisać najczęściej występujące i najbardziej charakterystyczne interakcje systemu społeczno-kulturowego szkoły. Podkreśla, iż w szkolnej przestrzeni społecznej daje się zaobserwować wyraźne podziały, charakterystyczne dla instytucji totalnych. Uczniowie występują najczęściej w roli „podwładnych” a nauczyciele pełnią funkcje władczego „personelu”⁷⁴. Zdaniem A. Janowskiego taka hierarchia ujawnia się między innymi w postaci „władzy nad mową”. To nauczyciel ma prawo wywoływania do odpowiedzi, przerywania wypowiedzi uczniów i poprawiania błędów⁷⁵.

Dodatkowo, to nauczyciel inicjuje większość interakcji, uczniowie w czasie lekcji są mniej aktywni werbalnie niż nauczyciele⁷⁶. Władza jest wykorzystywana również do pozorowania udziału uczniów w tworzeniu reguł, praw w przestrzeni szkoły, a także do dowolnego manewrowania znaczeniami czy podkreślania hierarchii. W konsekwencji

⁷¹ Tamże, s. 81.

⁷² Tamże, s. 54.

⁷³ A. Janowski (1995), *Uczeń....*, op., cit., s. 50-55.

⁷⁴ M. Karkowska (2005) *Szkolne*, op., cit., s. 76-80.

⁷⁵ A. Janowski (1998) *Uczeń....*, op., cit., s. 124.

⁷⁶ Zasada ta zostaje również potwierdzona w innych badaniach skupiających się na komunikacji w szkole np. M. Nowicka (2000) *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Olsztyn; R. Wawrzyniak-Beszterda (2002) *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Kraków.

uczniowie zostają uprzedmiotowieni i czują się całkowicie uzależnieni od nauczycieli, co uniemożliwia wspólny dialog i budowanie wzajemnych, symetrycznych relacji⁷⁷. M. Karkowska podkreśla, że w takiej szkole nie ma miejsca na wspólną rozmowę o wartościach, te same interakcje są najczęściej dla nauczycieli i uczniów nośnikiem różnych wartości, w konsekwencji „uczniowie i nauczyciele posługują się dwoma różnymi systemami aksjologicznych odniesień”⁷⁸. Warto zaznaczyć, iż wnioski formułowane przez autorkę opierają się głównie na analizach interakcji zachodzących w klasie szkolnej w czasie lekcji. Odnosząc się do poglądów A. Nalaskowskiego⁷⁹, dotyczących „pofałdowań” przestrzeni fizycznej szkoły, można postawić pytanie czy analiza interakcji, do których dochodzi w czasie lekcji (czyli w klasie) jest wystarczająca, aby oddać społeczno-kulturowy charakter szkoły.

Jak już wcześniej zostało powiedziane oprócz władzy istotny niejawny element życia szkoły stanowi tłok i oczekiwanie, które zdaniem A. Janowskiego, spowodowane są sztucznym rytmem wyznaczonym przez przerwy i lekcje, a także nieodpowiednią organizacją przestrzeni fizycznej. Kolejny powszechnie występujący element, to walka „czyje na wierzchu”, która sprowadza się do umiejętnie prowadzonych negocjacji i osiągania kompromisu, ale także do użycia siły, aby wprowadzić w życie pewne zasady lansowane przez szkołę⁸⁰.

Trzeci elementem, w którym ujawnia się oddziaływanie ukrytego programu jest system oceniania, z którym ściśle związana jest wiedza przekazywana w szkole. Autorzy⁸¹ są zgodni, iż szkoła odizolowana jest od życia na zewnątrz, a cechy, umiejętności i wiedza, które z perspektywy szkoły i nauczycieli są ważne i cenne nie są pożądane w dzisiejszej rzeczywistości. Uległość, posłuszeństwo i konformizm promowane w szkole nie przystają do szybko zmieniającej się rzeczywistości pozaszkolnej. J. Nowotniak opierając się na wypowiedziach badanych licealistów stwierdza, iż w relacjach edukacyjnych dominuje relacja „darowizny („przekazywania wiedzy”) nad relacją wymiany („dochodzenia do

⁷⁷ M. Karkowska (2005), *Szkolne...*, op., cit., s. 143, 184-185.

⁷⁸ Tamże, s. 196.

⁷⁹ A. Nalaskowski (2002), *Przestrzenie...* op., cit., s. 50-54.

⁸⁰ A. Janowski (1998), *Uczeń...* op., cit., s. 50-54.

⁸¹ m.in. Szewczyk (2002), Karkowska (2005), Janowski (1998).

wiedzy”)⁸². Taki sposób zdobywania wiedzy nie sprzyja kształtowaniu postawy krytycznej, nie daje możliwości twórczego poszukiwania, a dodatkowo wiedza ta nie jest funkcjonalna, a co za tym idzie nie jest przydatna w życiu codziennym⁸³. Zdaniem Z. Melosika i T. Szkudlarka większość nauczycieli przyjmuje rolę „nosiciela Prawdy i Wiedzy”, który „ostatecznie stwierdza, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem”⁸⁴. Można zatem powiedzieć, że pozytywnie oceniane, nagradzane jest głównie odtwarzanie wiedzy zaakceptowanej i przekazanej wcześniej przez nauczycieli⁸⁵. Dodatkowo oceny, jakie uczniowie otrzymują, w ich opinii, nie zależą od tego, jaką mają wiedzę i co potrafią, ale od tego, jacy są. Nie oczekuje się od nich zdobywania wiedzy, a podporządkowania ukrytym regułom panującym w szkole⁸⁶.

D. Klus-Stańska⁸⁷ próbuje udowodnić tezę, iż tradycyjnie utrzymywane sposoby opracowywania i przekazywania wiedzy w szkole mają zniewalający, w stosunku do uczniów, charakter pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym. Zdaniem autorki sylwetkę absolwenta szkoły cechuje bierność i tęsknota za tym, co przeciętne, z góry ustalone, ponieważ przez cały okres szkolny „uczy się ‘mieszczenia w ramach’ przyjętych przez ogół interpretacji i strategii działania”. Wytwarzane w ten sposób osobowości autorka określa „dożynkowymi” stanowiącymi przeciwieństwo dla orientacji na rzetelne wykonanie zadania i umiejętności dokonania krytycznej samooceny. W takiej atmosferze najbardziej pożądaną kompetencją staje się umiejętnie pozorowanie aktywności intelektualnej i pracy

⁸² J. Nowotniak (2012), *Etnografia...*, op., cit., s. 124.

⁸³ Tamże, s. 124.

⁸⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków, s. 24-25.

⁸⁵ Podobne stanowisko znajdujemy u D. Klus-Stańskiej, która jest zdania, iż „Typowe dla szkoły reguły porządku i organizacji nie przekładają się na życie pozaszkolne. Nigdzie poza szkołą nie znajdziemy dziś takich zasad kontroli nad przestrzenią, komunikacją, takich procedur zarządzania wiedzą, metod monitorowania procesów i rezultatów, wzorów stosunków międzyludzkich. Nigdzie też indziej takie zasoby intelektualne i społeczne nie są tak starannie separowane od realnych procesów i wydarzeń, które występują w pozaszkolnym świecie i które nierzadko wpływają na radykalną zmianę tego świata. Nigdzie tak intensywnie nie gratyfikuje się odtwórczości, braku polotu, schematyczności” (Klus-Stańska (2010), *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*, w: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, (red.) J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź, s. 48).

⁸⁶ J. Nowotniak (2012), *Etnografia...*, op., cit., s. 136.

⁸⁷ D. Klus-Stańska (2012) *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, Forum Oświatowe nr 1(46), s. 21-40.

konceptyjnej na lekcji, gdzie nauczyciel stara się naprowadzać na ustalone, zatwierdzone, pewne odpowiedzi. Jeśli uczeń wie coś, czego nauczyciel jeszcze nie powiedział psuje ustalony porządek a jego wiedza niemieszcząca się najczęściej w ramach zostaje zepchnięta na margines.

Podobne zdanie ma Z. Kwieciński, który uważa, że „Szkoła realizująca model transmisji wytwarza w sposób nieunikniony autorytaryzm, lęk, przemoc symboliczną, nudę i wypalenie motywacyjne, blokuje rozwój, niszczy zdolności twórcze i kompetencje komunikacyjno-interpretacyjne”⁸⁸, a także służy „wćwiczeniu w kulturę pozornego wysiłku” a co za tym idzie nabywaniu przez uczniów negatywnej postawy w stosunku do obowiązków w przyszłości⁸⁹. Autor kontynuując krytykę szkoły w innym tekście pisze: „szkoła nie uczy zrozumienia znaczeń własnej i uniwersalnej kultury, nie daje elementarnej orientacji w świecie, nie wpływa na zmianę skostniałej struktury społecznej i jest uzależniona od niedemokratycznej polityki, zamiast być instytucją wspomagającą rozwój jak największej liczby ludzi”⁹⁰.

B. Adrian⁹¹ szukając odpowiedzi na pytanie, co składa się na to niepowtarzalne „coś” obecne w każdej szkole, czego nie można zobaczyć a świadczy o jej specyfice i jest główną siłą napędową, posłużyła się koncepcją organizacji Edgara Scheina. Model kultury organizacyjnej⁹², który autorka wykorzystwała, zakłada istnienie trzech poziomów: założeń, norm i wartości oraz wytworów, w każdej organizacji. Zgodnie z tym modelem tylko elementy określone, jako wytwory (artefakty: językowe, behawioralne, fizyczne) są dostrzegalne. Pozostałe, czyli wartości i założenia charakterystyczne dla organizacji są

⁸⁸ Z. Kwieciński, (1991) *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, w: Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy, cz. I*, Toruń, s. 7.

⁸⁹ Z. Kwieciński, (1990) *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń.

⁹⁰ Z. Kwieciński, (1990) *Błędne koło ubóstwa kulturowego*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) Toruń.

⁹¹ B. Adrian (2011), *Kultura....* op., cit., s. 27, 63.

⁹² Kultura organizacyjna w tym modelu to ”(...) wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zdaniami wewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotykania owych zadań” (D. Tuohy (2002) pod., za B. Adrian (2011), *Kultura... op., cit.*, s. 56.)

niejawne, a także częściowo nieuświadomione a jednocześnie są bardziej rozbudowane niż to, co widzialne i tworzą fundament, rdzeń funkcjonowania szkoły.

Autorka pomija poziom norm i wartości oraz wytworów obecnych w życiu organizacji, posługując się argumentem, iż koncepcja ta największe znaczenie przypisuje założeniom kultury organizacyjnej. Owe założenia decydują o wyborze wartości i oddziałują na wytwory. Poszukując ukrytych warstw życia szkoły, autorka analizuje pięć grup założeń wyodrębnionych przez E. Scheina: w sprawie związków szkoły z otoczeniem; o naturze ludzkich działań; w sprawie prawdy i czasu; o naturze ludzkiej; o związkach między ludźmi⁹³.

Wyniki badań przeprowadzonych w dwóch różnych, pod względem wielkości, szkołach pokazują odmienne kultury organizacyjne szkoły małej i dużej. Autorka stawia tezę, iż najbardziej kulturę organizacyjną różnicuje sposób sprawowania władzy i styl pracy dyrektorek szkół, co z kolei determinuje zaangażowanie rodziców i nauczycieli w życie szkoły⁹⁴. Obraz szkoły, jaki ukazał się z analizy wydaje się, wbrew intencji badaczki, nie ujawniać w pełni ukrytych, niewidzialnych warstw życia szkoły. Wykorzystana koncepcja kultury organizacyjnej, a dokładnie model E. Scheina, okazał się niewystarczający, aby uchwycić w całości specyficzną, wielowymiarową rzeczywistość szkolną. Sama autorka wyjaśnia, iż nie udało się ujawnić wszystkich wymiarów życia szkoły a wykorzystany model w niektórych sytuacjach stanowił przeszkodę, utrudniając gromadzenie materiału badawczego i swobodną interpretację⁹⁵. Można powiedzieć, że chęć uporządkowania złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości szkolnej w efekcie okazała się zbyt dużym uproszczeniem, co przyczyniło się również do nakreślenia statycznego obrazu szkoły jako organizacji.

Wydaje się, iż pominięty przez autorkę poziom norm i wartości jest jednym z kluczowych, niezbędnych elementów świadczących o kulturze szkoły. Odnosząc się do D. Tuohy⁹⁶ można powiedzieć, że wartości mają podstawowe znaczenie w wyborze celów a także decydują o tym, jakie środki zostaną uruchomione w procesie dążenia do celu. Dlatego ważne jest, które wartości są jawne a które ukryte, czy są powszechne czy wybiórcze, czy zajmują pozycję centralną czy peryferyjną, ale także, w jaki sposób są promowane.

⁹³ B. Adrjan (2011), *Kultura...*, op., cit., s. 57.

⁹⁴ Tamże, s. 206.

⁹⁵ Tamże, s. 201.

⁹⁶ D. Tuohy (2002) *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa, s. 26.

Zaprezentowane przykłady analiz i badań poszukujących niewidocznych, specyficznych elementów szkolnej przestrzeni, najczęściej koncentrują się na jednym lub kilku jej obszarach np. przestrzeni fizycznej, społecznych interakcjach, komunikacji, systemie oceniania czy przekazywania wiedzy. Nie umniejszając wartości i ważności takich analiz, wydaje się, iż odsłaniają one jedynie częściowo to, co niewidzialne i nieoczywiste w przestrzeni szkoły. Kategorie badawcze wykorzystane przez badaczy nie pozwalają na szerokie ujęcie tego, co stanowi specyfikę, często są niewystarczające, aby sięgnąć „w głąb” i uchwycić to, co najistotniejsze w szkolnej przestrzeni szczególnie tej posiadającej wymiar społeczny.

Podsumowując należy jednocześnie podkreślić, iż obraz demaskowanej przez autorów szkolnej rzeczywistości, jaki wyłania się z przytoczonych powyżej fragmentarycznych analiz i badań z pewnością nie jest „pozytywny” i nie napawa optymizmem. Odnosząc się do przywoływanych autorów, można powiedzieć, że szkoła „po brzegi” wypełniona jest władzą najczęściej sprawowaną przez nauczycieli, nie ma w niej miejsca na indywidualizm i swobodne wyrażanie opinii przez uczniów. Nic więc dziwnego, że coraz częściej poszukuje się antidotum, które mogłoby „uleczyć” szkolną rzeczywistość.

Rozdział 2. Relacje społeczne w przestrzeni szkoły

2.1. Kategorie relacji społecznych – od transferu do wzajemności dzielenia

Mając na uwadze zaprezentowane wcześniej stanowisko, iż to relacje stanowią jeden z ważniejszych elementów tworzącym każdą przestrzeń społeczną, wyjaśnienia wymaga rozumienie kategorii relacji w niniejszych badaniach. Nawiązując do zaprezentowanego przeglądu literatury dotyczącej niewidzialnych elementów przestrzeni szkoły, nie ulega wątpliwości, iż relacje nawiązywane w jej obrębie są wielowymiarowe i skomplikowane. Chociażby ze względu na to, iż możemy mieć do czynienia zarówno z relacjami dorosły-dziecko, dziecko-dziecko, jak i dorosły-dorosły, ale również ze względu na specyficzny kontekst, w jakim zachodzą owe relacje. Dlatego, z punktu widzenia niniejszej pracy i prowadzonych badań, istotna jest prezentacja możliwych form relacji zachodzących w przestrzeni społecznej.

Analiza literatury pokazuje, iż relacje między ludźmi bardzo często stanowią przedmiot badań różnych dyscyplin. M. Winiarski w braku przywiązania do określonej dyscypliny naukowej upatruje ważności i wartości terminu „relacja”⁹⁷. Natomiast A. Radziewicz-Winnicki podkreśla, odwołując się do Bubera, że „fundamentalnym faktem, problemem współczesnej egzystencji nie jest człowiek sam w sobie, lecz człowiek z drugim człowiekiem”⁹⁸. Daje się zauważyć pewne rozbieżności w zakresie stosowanych pojęć w zależności od dyscypliny, która stanowi inspirację dla autora. Prace z zakresu socjologii w swoich rozważaniach najczęściej stosują pojęcia interakcji społecznej⁹⁹. Dla porównania

⁹⁷ M. Winiarski (2009) *Relacje międzypodmiotowe w sytuacjach życiowych człowieka – w kontekście pedagogiki społecznej*, w: *O przestrzeni edukacyjnej. Chaos – Żywioły – Ład*, (red.) K. Wojnowski, M. Marcinkowski, Poznań, s. 20.

⁹⁸ A. Radziewicz-Winnicki (2009) *Zasady wychowania w środowisku współczesnego Polaka*, w: *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, (red.) K. Marzec-Holka, Bydgoszcz, s. 31.

⁹⁹ Słownik socjologii jakościowej autorstwa K. T. Koneckiego i P. Chomczyńskiego próbując wyjaśnić pojęcie interakcji (Interaction) wykorzystuje następującą definicję J. H. Turnera „Interakcja jest to dokonujący się między ludźmi proces wzajemnej wymiany gestów, ich interpretacji oraz dopasowania na tej podstawie swoich

psychologowie skupiając się przede wszystkim na osobowości człowieka odwołują się najczęściej do kategorii relacji międzyludzkich/interpersonalnych lub też komunikacji międzyludzkiej/interpersonalnej, czy stosunków międzyludzkich¹⁰⁰. Z kolei pedagodzy zajmujący się tym zagadnieniem używają zarówno pojęcia interakcji społecznej¹⁰¹, jak i pojęcia relacji społecznej czy interpersonalnej¹⁰². Nie oznacza to jednak, że oba terminy można stosować zamiennie. Literatura przedmiotu wskazuje na istotne różnice w ich rozumieniu, podkreśla je w swojej pracy między innymi U. Ostrowska¹⁰³. Autorka porównując te dwa terminy sygnalizuje, iż interakcja związana jest z czymś raczej krótkotrwałym, z pewną „akcyjnością”, z „epizodem”. Natomiast mówiąc o „relacji interpersonalnej” mamy na myśli coś bardziej trwałego, złożonego i o szerszym zakresie.

M. Winiarski wymienił następujące elementy składające się na definicję relacji społecznych: podmioty - uczestnicy relacji; zależności między podmiotami, wynikająca z odpowiedzialności za drugą osobę a także za charakter relacji; charakter styczności podmiotów: bezpośrednie i pośrednie, styczności intencjonalno-formalne oraz naturalno-spontaniczne; podejmowana działalność: dwukierunkowa – jednokierunkowa, zakres, natężenie, rodzaj działań i czynności, stopień sformalizowania; unormowanie działalności, zachowania się, postępowania; źródła, przyczyny i uwarunkowania relacji; planowane

działań” J. Turner (1998) *The structure of Sociological Theory*, pod. za K. T. Konecki, P. Chomczyński (2012) *Słownik socjologii jakościowej*, Warszawa, s. 114. Na podstawie definicji J. Turnera P. Chomczyński wskazuje na podstawowe cechy interakcji: procesualność, dynamiczność, wzajemność. (tamże, s. 114).

¹⁰⁰ Przykładowe prace to: Nęcki (1996), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków; Arend (2000), *Kondycja ludzka*, przekł. A. Łagodzka, Warszawa.

¹⁰¹ Przykłady takich prac to: M. Nowicka (2000), *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Olsztyn; Czerepaniak-Walczak (1997), *Interakcja dwupodmiotowa w edukacji: fetyz czy realność*, w: *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, (red.) W. M. Wołoszyn, Bydgoszcz; *Nauczyciel-uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, (red.) M. Dudzikowa, Kraków 1996.

¹⁰² Przykłady takich prac to: *Relacje między ludźmi, jako przedmiot badań pedagogicznych*, (1993), (red.) A. Przecławski, Warszawa; Łobocki, (1997) *Przygotowanie nauczycieli do osobowej relacji z uczniami*, w: *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. W. M. Wołoszyn, Bydgoszcz; Ostruch-Kowalska, (2001) *Ja, Ty, My-relacje między matką a córką*, w: *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, (red.) U. Ostrowska, Olsztyn.

¹⁰³ U. Ostrowska, (2002) *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, w: U. Ostrowska (red) *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Kraków, s. 118-119.

rezultaty wzajemnej działalności i realne wyniki; umiejscowienie, ramy przestrzenno-czasowe relacji, czyli inaczej kontekst środowiskowy, czas trwania¹⁰⁴.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuje się rozumienie relacji społecznych zgodne ze społeczno-pedagogicznym punktem widzenia, w którym określa się je, jako „specyficzny typ związku między podmiotami działania społecznego, (...) w jaki jednostki wchodzą ze sobą i z innymi, także z elementami środowiska społecznego”¹⁰⁵. Dla jakości relacji społecznej najistotniejsze znaczenie ma jej symetryczność i asymetryczność, a co za tym idzie również stosunki władzy (dominacji lub submisji)¹⁰⁶. Przyjmując taki sposób patrzenia na relacje społeczne i chcąc rozpoznać ich kształt i istotę jednym z kluczowych zagadnień jest „nasylenie symetrią i rozpoznanie odmian asymetrii, która może się wyrażać w różny sposób”¹⁰⁷.

T. D. Kemper¹⁰⁸ zajmujący się socjologią emocji zakłada, że relacje społeczne są bazą, do powstawania emocji. Autor formułuje wniosek, że to „władza” obok „statusu” jest jednym z dwóch wymiarów użytecznych dla analiz relacji społecznych. Jego zdaniem właśnie rozkład władzy i statusu decyduje o wywołaniu pozytywnych lub negatywnych emocji. Władza rozumiana jest tutaj, zgodnie ze stanowiskiem Webera, „jako potencjalny lub rzeczywisty stan w relacjach międzyludzkich”, w którym jeden uczestnik relacji zmusza drugiego do zrobienia czegoś, na co ten drugi nie ma ochoty. Osoba posiadająca władzę może dysponować różnymi środkami takimi jak: groźba, użycie siły lub też pozbawienie cennych dóbr materialnych, symbolicznych, a także przeżyć. Zdaniem autora posiadanie władzy ściśle powiązane jest z użyciem kłamstwa, oszustwa i manipulacji. Status natomiast jest pewnym stanem w relacjach społecznych dotyczącym „dobrowolnego zastosowania się do życzeń, interesów i pragnień innej osoby”. Zatem można nadać status drugiej osobie uznając jej

¹⁰⁴ M. Winiarski (2009) *Relacje międzypodmiotowe w sytuacjach życiowych człowieka – w kontekście pedagogiki społecznej*, w: *O przestrzeni edukacyjnej. Chaos – Żywioły – Ład, Parerga*, (red.) M. Marcinkowski, Poznań, s. 20-21.

¹⁰⁵ E. Marynowicz-Hetka, (1997) *Pedagogika społeczna...op., cit.*, s. 513.

¹⁰⁶ Tamże, s. 139.

¹⁰⁷ E. Marynowicz-Hetka, (2012) *Uprzedmiotowanie i marchandyzacja relacji społecznych – uwagi pedagoga społecznego na marginesie lektury*, w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, (red.) S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź.

¹⁰⁸ T. D. Kemper, (2000) *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, w: *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Hawiland-Jones, s. 73-74.

wartość, poprzez okazanie jej względów, przyjaźń, troskę, szacunek, poważanie czy nawet miłość¹⁰⁹.

Działaniu, które podejmowane jest w obszarze edukacji, ze względu na silne akcenty władzy formalnej i symbolicznej, przypisana jest asymetryczność relacji. W znacznym stopniu utrudnia to współpracę i współdziałanie, a w konsekwencji może również prowadzić do zerwania relacji¹¹⁰. Ten typ relacji w psychologii określa się „pochyłą” lub „pionową” i występuje w sytuacji, w której uczestniczą osoby posiadające różny status społeczny, poziom wiedzy czy kompetencji, jeden z uczestników relacji sytuuje się „powyżej” „nad” osoba drugą¹¹¹. Zdaniem A. Walczak w relacji określanej, jako „pochyła” uwaga koncentruje się głównie na opisie i wyjaśnieniu Innego na podstawie jego „powierzchni”, „zewnątrności”, czyli tego, co można naocznie obserwować. W relacji o takim charakterze Inny staje się „przedmiotem” poznania, a rezultatem tego procesu ma być uczynienie „Niezanego ‘znanym’, Obcego – ‘swoim’ („oswojonym”)”¹¹².

Najbardziej wyraźnym przykładem relacji asymetrycznej, „pochylej” jest transfer, który charakteryzuje się bardzo niskim poziomem wzajemności i wyraźną dominacją jednej ze stron. Relacje o takim charakterze są typowe dla osób różniących się pod względem wieku i zajmowanej pozycji społecznej. Biorąc pod uwagę jednostronność transferu często poddaje się w wątpliwość czy posiada on znamiona relacji, do zaistnienia, której niezbędna jest dwustronność¹¹³.

Zdaniem J. Haleya istnieją różne typy relacji asymetrycznych. Autor wymienia: typ komplementarny, który zachodzi w momencie, kiedy osoby prezentują inne reakcje, ale wzajemnie się uzupełniające. Jeden pyta, drugi odpowiada jeden jest uczniem, drugi

¹⁰⁹ Patrz również: T. D. Kemper, R. Collins, (1990) *Dimensions of micro-interaction. American Journal of Sociology*; T. D., Kemper, *Power, status, and emotions*, w: Monica Greco and Paul Stenner (red.) *Emotion a social science reader*, Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.

¹¹⁰ E. Marynowicz-Hetka, (2002) *Badanie –działanie - kształcenie. Wybrane problemy analizy i przygotowania do działania*, w: A. Kotlarska-Michalska (red.), *Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*, Poznań, s. 149.

¹¹¹ M. Opoczyńska (1999) *Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka*, w: *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, (red). M. Opoczyńska, Kraków, s. 169, 173.

¹¹² A. Walczak, (2007) *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, w: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...op. cit.*, s. 439.

¹¹³ E. Marynowicz-Hetka (2007) *Pedagogika społeczna...op.*, cit. s. 141.

nauczycielem, jeden wydaje polecenia, drugi je wypełnia. Najczęściej relacje komplementarne zakładają zależność hierarchiczną w postaci przełożony-podwładny, gdzie jedna strona ma przewagę nad drugą. Drugi wymiar relacji asymetrycznej wymieniany przez J. Haleya to relacja metakomplementarna, która odnosi się do sytuacji, w której jeden z uczestników relacji wymusza na drugiej osobie przyjęcie wobec niego pozycji nadrzędnej kierowniczej, lub też zmusza do niesienia mu pomocy. Pozornie przewagę ma osoba kierująca, udzielająca pomocy, ale na wyższym poziomie przewagę ma osoba wymuszająca¹¹⁴.

Dla uzupełnienia prezentowanego obrazu różnych typów relacji, charakteryzujących się asymetrycznością, należy również wskazać na wymianę, która w odróżnieniu od transferu posiada zdecydowane cechy relacji. Jak twierdzi P. Fustier może ona przebiegać w formie wymiany kontraktowej, handlowej (coś za coś) lub wymiany przez dar, dawanie np. czasu, emocji, swej prywatności, swej indywidualności¹¹⁵. Zdaniem autora wymiana handlowa ma swój początek i koniec, opiera się na kompromisie i dąży do rozwiązania problemu przez „ustalenie ceny”. Ten rodzaj interakcji jest nietrwały, na ogół kończy się wraz z wymianą, uczestnicy wymiany rozstają się w momencie, kiedy jedna strona otrzyma zapłatę a druga „towar” i nie czują już potrzeby podtrzymywania relacji¹¹⁶. Można powiedzieć, że wymiana „coś za coś” jest transakcją, interesem, ma przedmiotowy charakter i nie prowadzi do powstania szczególnej więzi między jej uczestnikami. Zgodnie z tym, co mówi Z. Bauman, „każda transakcja startuje w próżni i każda pozostawia po sobie próżnię”¹¹⁷. Z drugiej jednak strony, jak już było powiedziane, relacja wymiany (handlowej), w odróżnieniu od transferu, zakłada dwustronność i może być podstawą, punktem wyjścia do zmierzania w kierunku jej symetryczności, przełamania nastawienia na transfer. M. H. Soulet traktuje wymianę, jako naczelny walor działania społecznego. Zdaniem autora „każdy akt profesjonalny jest

¹¹⁴ J. Haley, (1978) *Gemeinsamer Nenner Interaktion. Strategien der Psychotherapie*, Munchen, s. 184.

¹¹⁵ P. Fustier, (2000) *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*, Paris, pod za. E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społeczna....op. cit.* s. 141.

¹¹⁶ P. Fustier (1998) *Działanie socjalne – znaczenie daru*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red), Łódź-Warszawa, s. 197.

¹¹⁷ Z. Bauman (1996) *Etyka ponowoczesna*, Warszawa, s. 77.

podtrzymywany przez wymianę”¹¹⁸ co wydaje się szczególnie istotne mając na uwadze działania podejmowane w przestrzeni szkoły.

Z kolei, wymiana przez dar jest procesem znacznie bardziej złożonym. P. Fustier odwołując się do M. Maussa wskazuje, że ten rodzaj wymiany „wynika z potrójnego zobowiązania”, które to przejawia się w obowiązku obdarowywania, konieczności przyjęcia podarunku oraz obowiązku odwzajemnienia (najczęściej z nawiązką) otrzymanego daru. W konsekwencji mamy do czynienia z teoretycznie nieskończonym łańcuchem, „spiralą” darów, gdzie „każdy jest w nim na zmianę obdarowującym i obdarowanym” a co za tym idzie zawsze ktoś jest „dłużnikiem”. Taka forma wymiany w efekcie prowadzi do nawiązania szczególnych więzi między osobami wchodzącymi w relacje ale jest również pewnym obciążeniem, którego nagromadzenie powoduje najczęściej natychmiastowe zerwania relacji¹¹⁹. „Dar, dar odwzajemniony (z reguły z nawiązką), odwzajemnienie daru odwzajemnionego (z reguły z nawiązką)...zawsze jedna ze stron jest dłużnikiem. Jeżeli taka nie zrównoważona wymiana jest kontynuowana, wartość darów narasta aż do chwili, gdy ofiarowanie wystarczająco cennego daru stanie się niemożliwe. Kiedy odwzajemnienie przestaje być możliwe, wymiana kończy się albo gwałtownym zerwaniem, albo też zgodą na sprzedaż całego siebie, zaoferowaniem wszystkiego, czym się jest, ponieważ nie ma się już nic”¹²⁰. Zatem nawiązywanie relacji opartych na wymianie przez dar wymaga uważności, ze względu na niebezpieczeństwo „uwikłania w spiralę darów”, co z kolei może zagrażać trwałości relacji.

Zgodnie ze stanowiskiem M. Maussa¹²¹ przekazywane dary posiadają pewną tajemnicę, która przejawia się w tym, że jedynie na pozór obdarowywanie jest bezinteresowne, dobrowolne, nieprzymuszone w rzeczywistości w akt ten wpisany jest interes, którego na pierwszy rzut oka nie można zobaczyć lun łatwiej jest go nie widzieć. Zdaniem M. Maussa przedmioty ale również dobra, które stanowią dar, mają pewną siłę, skrywają moc - duszę *hau*, dzięki której rzeczy przemieszczają się, są przekazywane. Dusza,

¹¹⁸ M. H. Soulet (1998) *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, w: *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Katowice, s. 109.

¹¹⁹ P. Fustier (1998) *Działanie socjalne...* op., cit., s. 196-201.

¹²⁰ J. Starobinski, (1994) *Largesse*, Editions de la Reunion des musées nationaux, Paris, s. 150, pod. za: P. Fustier (1998), *Działania socjalne...*, op. cit., s. 197.

¹²¹ M. Mauss (1973) *Szkic o darze*, przekł. K. Pomian, w: M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa.

o której mowa, stanowi niejako część osoby obdarowującej, z uwagi na to duże znaczenie ma odwzajemnienie otrzymanego daru, dodatkowo z nawiązką.

E. Marynowicz-Hetka, za A. Caille i Ph. Chamail wskazuje, iż aby zachować wartościowość wymiany i zminimalizować urzeczowienie relacji, należy „nasycać relacje społeczne w cechę nieodpłatności/dobrowolności daru (la gratuité)”¹²². Autorka dostrzega również pewną „dwoistość i paradoksalność”, ponieważ z jednej strony dobrowolne i nieodpłatne dawanie może być szansą na „zminimalizowanie urzeczowienia relacji” ale z drugiej strony „nasylenie darem nieodpłatnym” może również powodować silną asymetrię¹²³.

P. Bourdieu¹²⁴ zwraca uwagę na znaczącą rolę czasu dzielącego dar i odwzajemnienie daru. Czas pozostający między darem a jego odwzajemnieniem jest swoistą „zasłoną”, która jest po to, „aby dwa doskonale symetryczne akty jawiły się, jako akty oddzielne, niezwiązane ze sobą. Jeśli mogę przeżywać mój dar, jako bezinteresowny, wspaniałomyślny, niesłużący uzyskaniu w zamian zapłaty, to przede wszystkim, dlatego, że istnieje ryzyko, choćby minimalne, że nie dostanę niczego w zamian (zawsze znajdą się niewdzięcznicy), a zatem pojawi się zawieszenie, niepewność, ustanawiająca przedział między momentem dawania a momentem otrzymywania”¹²⁵. Zatem, wymiana darów jest inna niż relacja dający-dający, w której dar i odwzajemnienie mają miejsce w tym samym czasie. Różni się też od pożyczki, której zwrot jest pewny, zagwarantowany i dokonuje się w momencie zawarcia kontraktu¹²⁶. Można powiedzieć, że aby dar mógł pozostać darem, konieczne jest odroczenie w czasie odwzajemnienia daru, ponieważ powstaje wtedy pewne złudzenie, że nie jest on transakcją, wymianą handlową „coś za coś”, nawiązaną z perspektywy wzajemnego „interesu”.

Przywołany już P. Fustier, na przykładzie pracownika socjalnego i jego relacji z podopiecznymi, proponuje stosowanie „zasady niepewności”, dzięki której można uniknąć zagrożenia wynikającego z uwikłania się w „spirale darów”. Zdaniem autora „budowanie więzi może być uwieńczone powodzeniem” tylko pod warunkiem, że pracownik socjalny będzie potrafił „podtrzymywać u podopiecznego ową niemożność jednoznacznej interpretacji,

¹²² E. Marynowicz-Hetka, (2012) *Uprzedmiotowanie...* op., cit.

¹²³ Tamże, s. 5, 7.

¹²⁴ P. Bourdieu, (2009) *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przekł., J. Stryczyk, Kraków, s. 133.

¹²⁵ Tamże, s. 133.

¹²⁶ P. Bourdieu, (2008) *Zmysł praktyczny*, przekł., M. Falski, Kraków, s. 143.

oscylowanie między pensją a darem”¹²⁷. Zasada niepewności polega, więc na pozostawieniu podopiecznym pewnej dowolności, niejednoznaczności, dwoistości interpretacji działań pracownika socjalnego, jako przynależnych mu obowiązków związanych z wykonywanym zawodem, czy wynikających z jego osobistego zaangażowania podejmowane działania. M. Mauss z kolei radzi, aby „wychodzić poza siebie, dawać swobodnie i na mocy zobowiązania” kierując się zasadą „dawaj tyle ile bierzesz, a wszystko będzie bardzo dobrze”¹²⁸.

Przyjmując społeczno-pedagogiczny punkt widzenia najbardziej cenną, wartościową i pożądaną jest relacja symetryczna, równoważna, wzajemna która w sytuacjach, kiedy jedna ze stron przewyższa drugą, chociażby posiadaną wiedzy, umiejętnościami, kompetencjami czy władzą formalną, symboliczną, jest najtrudniejsza do osiągnięcia, najbardziej złożona i wymaga największego skupienia, zaangażowania. Relacje o takim wymiarze, charakteryzujące się wzajemną więzią emocjonalną, wspólnym zaangażowaniem, równością uczestniczących w nich osób, określa się mianem relacji poziomych¹²⁹.

Zdaniem przywołanego już J. Haleya relacja symetryczna zachodzi, gdy obaj partnerzy mogą wobec siebie wykazywać te same lub podobne zachowania, czyli np. gdy obaj mogą inicjować, mogą siebie krytykować, mogą nawzajem udzielać sobie rad¹³⁰. Zatem, należy podkreślić, że taki rodzaj relacji stawia na równą aktywność i współdziałanie osób wchodzących w relacje. Przykładem tego typu symetrycznej, równoważnej relacji, jest wzajemność dzielenia¹³¹. W tym miejscu pewne uszczegółowienie może stanowić propozycja trzech form wzajemności (la reciprocite) przytoczona przez E. Marynowicz-Hetkę¹³² za L. Bruni. Pierwsza to wzajemność warunkowa/instrumentalna, która jest przejawem gry i stanowi konfrontację interesów, druga wzajemność przyjazna jest efektem wyboru nie przymusu zewnętrznego, a relacja w niej zorientowana jest wewnętrznie, trzecia natomiast to wzajemność bezwarunkowa, która jest możliwa jedynie w postaci miłości bezwarunkowej. Mając na uwadze równoważność i poziom symetryczności relacji najbardziej cenną wydaje

¹²⁷ P. Fustier, (1998) *Działanie socjalne...* op cit., s. 204.

¹²⁸ M. Mauss (1973) *Szkic o darze. Forma i podstawa wymiany w społeczeństwach archaicznych*, przekł. K. Pomian, w: M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa, s. 312.

¹²⁹ M. Opoczyńska (1999) *Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka*, w: *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, (red). M. Opoczyńska, Kraków, s. 169, 173.

¹³⁰ J. Haley, (1978) *Gemeinsamer Nenner ...*, op., cit., s. 184

¹³¹ E. Marynowicz-Hetka (2007) *Pedagogika społeczna...* op., cit., s. 139.

¹³² E. Marynowicz-Hetka, (2012) *Uprzedmiotowanie i marchandyzacja relacji społecznych...* op., cit.

się być drugą z wymienionych formą wzajemności, czyli wzajemnością przyjazną stawiającą na dobrowolność i współdecydowanie i pozbawioną kalkulacji zysków i strat.

Analizując zagadnienie relacji społecznych szczególnego podkreślenia wymaga fakt, iż zjawisko uprzedmiotowienia/urzeczowienia nie występuje wyłącznie w relacjach posiadających z założenia cechy relacji niesymetrycznych takich jak transfer czy wymiana handlowa. Urzeczowienie/uprzedmiotowienie relacji „przekracza te podziały i jest cechą transwersalnie występującą w różnych odmianach interakcji”¹³³ również w wymianie poprzez dar czy nawet wzajemności podzielanej. Dlatego istotne wydaje się rozpoznanie jakości, kształtu, rodzaju relacji poprzez analizę przyczyn powstawania asymetrii w relacjach, koncentrując się również na kontekście społecznym, w którym owe relacje zachodzą. Relacje społeczne można pojmować, jako pewne sytuacje komunikacyjne, dla których nie bez znaczenia jest przestrzeń fizyczna, w której zachodzą, czy wcześniejsze doświadczenia uczestników analizowanej sytuacji.

Zdaniem L. Telki kontekst społeczny jest jednym z trzech elementów mających znaczenie w procesie rozpoznawania relacji zachodzących w przestrzeni społecznej placówki. Autorka odwołując się do E. Marc i D. Piccard wykazuje, że kontekst, w którym relacja się odbywa można analizować, jako realizowany scenariusz w miejscu gdzie zachodzi relacja znaczenia symboliczne, które określają to miejsce (np. intymność, czy formalność), ale także czas i przestrzeń fizyczna. Pozostałe dwa elementy, składniki to obserwowalne przejawy relacji, czyli gesty, słowa, mimika, ale także to co uczestnicy przeżywają, czyli emocje, które nie w każdym przypadku są obserwowalne oraz wcześniejsze doświadczenia uczestników relacji wnoszone w daną sytuację, wynikające z sytuacji doświadczanych, które również były związane z tą osobą¹³⁴.

Konkludując, należy podkreślić, iż na formę, kształt, charakter i jakość nawiązywanych relacji może wpływać wiele czynników takich jak: przestrzeń fizyczna, cel, motywacja, wcześniejsze doświadczenia, czy sytuacja, w jakiej są nawiązywane, to pokazuje, że relacje społeczne to subtelna i „delikatna materia” nie poddająca się ilościowym pomiarom. Mając na uwadze, iż to właśnie relacje są jednym z podstawowych budulców przestrzeni społecznej świadczącym o jej kształcie, należy zaznaczyć, iż przytoczone wyżej

¹³³ Tamże.

¹³⁴ L. Telka, (2007) *Przekształcanie....*, op. cit. s. 52

warianty, formy relacji społecznych posłużą, jako jeden z punktów odniesienia w dalszych analizach niniejszych badań. W kontekście tych ustaleń istotne jest również wskazanie na wielość rozmaitych powiązań i wzajemnych stosunków występujących w badanej przestrzeni szkoły.

2.2. Władza w relacjach - kategoria dystansu władzy na przykładzie szkoły

Odwołując się do wcześniej przedstawionego przeglądu literatury dotyczącej przestrzeni szkoły a także nawiązując do wstępnych analiz badań własnych, można powiedzieć, że władza stanowi jedną z kluczowych kategorii obecnych w tej przestrzeni. Władza, jako pojęcie używane przez autorów wywodzących się z różnych dyscyplin naukowych może być rozumiane i interpretowane na wiele różnych sposobów.

Analiza badań dotyczących władzy obecnej w szkole pokazuje, iż jedną z częściej wykorzystywanych koncepcji, wyjaśniających dominację relacji niesymetrycznych w przestrzeniach edukacyjnych, jest koncepcja „dystansu władzy”. Termin „dystans władzy” wprowadził holenderski psycholog społeczny Mauk Mulder, dla którego jest on emocjonalną przestrzenią dzielącą podwładnych od przełożonych¹³⁵.

Z kolei, najczęściej przywoływanym, przez badaczy wykorzystujących koncepcję dystansu władzy, autorem jest, G. Hofstede, który na podstawie badań dotyczących różnic kulturowych, przeprowadzonych wśród pracowników IBM zatrudnionych na tych samych stanowiskach w różnych krajach, określił „dystans władzy” w nich panujący. Samo pojęcie rozumiał, jako „zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji”¹³⁶. Jednocześnie wyjaśnił, iż w jego rozumieniu „instytucje” to takie struktury społeczne jak rodziny, szkoła, społeczność lokalna. Natomiast „organizacje” to inaczej miejsca pracy. Autor wskazuje, iż w sytuacji małego dystansu władzy zależność jednych od drugich zastąpiona jest

¹³⁵ M. Mulder, (1976, 1977) pod. za G. Hofstede, (2002) *Kultury i organizacje*, Warszawa, s. 63.

¹³⁶ G. Hofstede, (2002) *Kultury i organizacje*, Warszawa, s. 67.

współzależnością, która charakteryzuje się silną potrzebą konsultacji. Niewielka odległość emocjonalna dzieląca podwładnych i przełożonych powoduje, że podwładni częściej zwracają się do przełożonych i nie mają problemu z wyrażeniem sprzeciwu. Odwrotna sytuacja ma miejsce, kiedy dystans władzy jest duży. Podwładni nie sprzeciwiają się przełożonym, akceptują swoją zależność (uznają ją za pożądaną) lub też zupełnie ją odrzucają¹³⁷. Można zatem powiedzieć, że kluczowy dla określenia dystansu władzy będzie również opór poddanych władzy lub jego brak.

G. Hofstede uważa, iż podobne prawidłowości, jak w instytucjach komercyjnych można obserwować w szkole. W sytuacji, gdy dystans władzy jest duży wszystkie formy komunikacji, które zachodzą w klasie są wywoływane przez nauczyciela, to on decyduje, kiedy uczniowie mogą zabierać głos. W takiej szkole nauczyciel pełni rolę wszechwiedzącego „guru”, nie ma tam miejsca na publiczną negację i jego krytykę. Nauczyciele wymagają od uczniów bezwzględnego szacunku nawet poza szkołą. Mały dystans władzy w szkole powoduje, że relacje uczeń-nauczyciel stają się bardziej partnerskie, uczniowie mają prawo wyrażania własnych krytycznych opinii, a w czasie lekcji często są zachęcani do zadawania pytań, kiedy czegoś nie rozumieją¹³⁸. W szkole, gdzie relacje uczeń-nauczyciel opierają się na współdziałaniu, oczekuje się od uczniów własnej inicjatywy i kreatywności w podejmowaniu intelektualnych wyzwań. Nauczyciele, w procesie samodzielnego poszukiwania wiedzy o świecie przez uczniów, pełni jedynie rolę „cichego doradcy”¹³⁹.

Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak wszędzie tam, gdzie dystans władzy jest niewielki występuje wysoki poziom wzajemnego zrozumienia. Zawsze w sytuacji, kiedy zachodzą relacje przełożony-podwładny mamy do czynienia z napięciami i konfliktami, jednak zdaniem autorki mały dystans władzy częściej generuje pokojowe sposoby rozwiązania, w których osoby nie kierują się emocjami i własnym interesem¹⁴⁰.

G. Hofstede zaznacza, iż charakter relacji nauczyciel-uczeń jest odzwierciedleniem stosunków, jakie panują w rodzinie. Jego zdaniem „podstawowe wartości są przenoszone z

¹³⁷ Tamże, s. 66-67.

¹³⁸ Tamże, 74-75.

¹³⁹ T. Kowalewski, (2009) „Dystans władzy” w *polskim szkolnictwie*, w: J. Szymczyk, M. Ziemiło, A. Jabłoński (red.) *Wiedza-Władza*, Lublin, s. 279.

¹⁴⁰ M. Czerepaniak-Walczak, (2001) *Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy*, Forum Oświatowe 1(24), s. 26, 27.

układu rodzic-dziecko na układ nauczyciel-uczeń i obie zależności wzajemnie się wzmacniają”¹⁴¹. Zatem, jeśli dziecko w rodzinie traktowane jest na równi z dorosłymi i ma możliwość samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji podobną postawę będzie przyjmowało w szkole. G. Hofstede uważa, iż w rodzinie podobnie jak w szkole, miejscu pracy czy środowisku lokalnym ma miejsce swoiste „zaprogramowanie umysłu”¹⁴².

M. Kunicka wiąże dystans władzy w szkole z zachowaniami konformistycznymi uczniów. Zdaniem autorki duży dystans władzy zachodzący w przestrzeni społecznej szkoły pomiędzy nauczycielami a uczniami może powodować konformistyczne postawy uczniów. Zdaniem autorki „(...) przy dużym dystansie władzy występuje silna centralizacja pojawia się oczekiwanie decyzji i poleceń od przełożonych oraz akceptacja nierównego podziału władzy – hierarchii. Duży dystans władzy w szkole występuje wówczas, gdy nauczyciele i uczniowie postrzegają siebie, jako posiadających nierówne prawa; nauczyciele narzucają uczniom swoje warunki w sposób apodyktyczny, a decyzje podejmowane są centralnie; pojawiają się oczekiwania uczniów na wskazówki i wytyczne ze strony nauczycieli; występuje autokracja we wzajemnych relacjach; istnieje tendencja do mnożenia reguł postępowania, a nauczyciele jawią się, jako nieomylni”¹⁴³. M. Kunicka łączy również duży dystans władzy z przymusem, dominacją biurokracją, dyrektywnym modelem kierowania, niskim stopniem tolerancji dla sprzeciwu oraz hierarchią ról, pozycji, decyzji, norm i wartości¹⁴⁴. Tego typu relacje nauczycieli i uczniów, oparte na podporządkowaniu i władzy, mogą w przyszłości doprowadzić do unikania odpowiedzialności przez uczniów i przyjęcia postawy biernej, bezwolnej¹⁴⁵. Warto również podkreślić, że odległość oddzielająca tych, którzy sprawują władzę od poddanych tej władzy, zgodnie z prezentowaną koncepcją, może dotyczyć dystansu emocjonalnego, ale również może być postrzegana w sensie dosłownym, materialnym, fizycznym. Ten drugi aspekt ma wyraźnie proksemiczny charakter i skupia się na rozmieszczeniu przedmiotów w fizycznej rzeczowej przestrzeni, czyli w odniesieniu do

¹⁴¹ G. Hofstede, (2002), *Kultury ...*, op. cit., s. 74.

¹⁴² Tamże.

¹⁴³ M. Kunicka, (2009) *Enklawy w przestrzeni szkolnej. Dystans władzy a zachowania konformistyczne uczniów*, w: L. Gołdyka, I. Machaj, *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, Szczecin, s. 379-380.

¹⁴⁴ M. Kunicka, (2007) *Izolacja szkolnej demokracji*, w: L. Gołdyka, I. Machaj, *Enklawy życia społecznego*, Szczecin, s. 421.

¹⁴⁵ M. Kunicka, (2005) *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Kraków, s. 84.

szkoły ustawienia ławek, usytuowania biurka, wyposażenia klas czyli rzeczywistej odległości dzielącej nauczyciela i uczniów¹⁴⁶.

Podsumowując, należy wyraźnie podkreślić, iż koncepcja „dystansu władzy”, wykorzystywana przez wielu autorów do analiz przestrzeni szkoły, z punktu widzenia niniejszych badań i postawionych problemów badawczych, obejmuje jedynie niewielki fragment obszaru interesującego badacza.

2.3. Od władzy dyscyplinarnej po „rządomyślną” - spojrzenie Michela Foucaulta

Władza w ujęciu foucaultowskim stanowi ważne odniesienie w niniejszych badaniach. Pozwala rozwickać wielowymiarową, niezwykle złożoną i skomplikowaną przestrzeń szkoły, może w dużej mierze umożliwić zrozumienie i wyjaśnienie wielu nakładających się procesów, działań, relacji panujących w przestrzeni szkoły.

W refleksji M. Foucaulta dotyczącej władzy (dyscyplinarnej, suwerennej, pastoralnej) jako instytucja dyscyplinarna w wielu miejscach pojawia się szkoła. Przywoływana jest tam „gdzie potrzebne są przykłady ilustrujące sprawowanie władzy i pojawienie się jej nowoczesnych form (...) szkoła była też ważnym poligonem, na którym rozwijano i doskonalono techniki i strategie władzy¹⁴⁷. Odniesienia do przestrzeni szkoły są szczególnie widoczne w pracy „*Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*”, w której autor przedstawia wizję „edukacyjnego reżimu” i przykłady skutecznego „tresowania”. Tego typu działania łączą w sobie sposoby „sprawowania władzy i tworzenia wiedzy”. Autor zrywa z tradycyjnym przekonaniem, „że wiedza rodzi się tam tylko, gdzie ustają związki z władzą i można ją rozwijać jedynie poza jej nakazami, wymogami i interesami (...); nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nią pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy

¹⁴⁶ Tamże.

¹⁴⁷ M. Foucault (1981), *Power/Knowledge: Selected Interview and Rother Writings*, edited by C. Gordon, pod. za., J. D. Marshall (1992), *Foucault a badania edukacyjne*, w: S. J., Ball, (1992) *Foucault i edukacja. Dyscyplina i wiedza*, Kraków, s. 38.

relacji władzy”¹⁴⁸. Zatem władza i wiedza są silnie ze sobą związane, wręcz nierozłączne, wzajemnie się powielają, produkują.

Jednym z pierwszych kroków dyscypliny zdaniem M. Foucaulta, jest odpowiednie zaplanowanie przestrzeni i rozmieszczenie obiektów w taki sposób, aby kontrolować, nadzorować czynności ciała. Sam budynek (szkoły, więzienia, szpitala) jest głównym aparatem nadzoru. Zdaniem M. Foucaulta „(...) Nieskończona skrupulatność nadzoru, którą architektura wprowadza w czyn poprzez setki nie przynoszących jej zaszczytu urządzeń. Nazywać je można iluzorycznymi tylko wówczas, gdy zapomina się o roli owej instrumentalizacji cichej, ale bezbłędnej, w postępującym urzeczowieniu i coraz subtelniejszej parcelacji zachowań indywidualnych. (...) Doskonały aparat dyscyplinarny pozwoliłby nieustannie widzieć wszystko jednym spojrzeniem”¹⁴⁹. Taką doskonałą maszyną władzy jest panoptikon, który umieszcza „dowolną jednostkę w polu widzialności, bez możliwości weryfikacji, czy istnieje nadzorca. To pułapka pozwalająca by nadzór dokonywał się niemal samoistnie i to bezustannie”¹⁵⁰.

M. Foucault „określa wiedzę powstałą w toku sprawowania władzy i wykorzystywaną z kolei do uzasadniania dalszych posunięci władzy jako władzę-wiedzę”¹⁵¹. Instytucje, w których władza tego rodzaju była lub jest sprawowana – jako instytucje dyscyplinarne. Czyli te, które organizują przestrzeń fizyczną i czas poprzez zajęcia, których model został stworzony w ciągu długiego czasu po to, aby zmienić ludzkie zachowanie stosownie do różnych parametrów. Istotną rolę odgrywa w tym procesie egzamin, który pozwala określić czy dana osoba jest „kierowalna”, czyli czy będzie prowadzić życie w posłuchu dla władzy. Egzamin pozwala również określić „prawdziwe ja” dzięki czemu można w wyrafinowany sposób klasyfikować jednostki zgodnie z ich atrybutami i różnicami a także oceniać, karać i nagradzać¹⁵².

Obok egzaminu instrument władzy dyscyplinarnej stanowi również hierarchiczny nadzór oraz normalizująca sankcja. Hierarchiczny nadzór w instytucjach dyscyplinarnych

¹⁴⁸ M. Foucault (1998) *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France 1976*, Warszawa, s. 29.

¹⁴⁹ M. Foucault, (1998) *Nadzorować i karać*, Warszawa, s. 170

¹⁵⁰ B. Banasiak, (2009) *Troska o siebie – w obliczu mikrowładzy*, Kultura Współczesna nr 2, s. 55.

¹⁵¹ M. Foucault, (1981) *Power/Knowledge: Selected Interview and Rother Writings*, edited by C. Gordon, pod. za., J. D. Marshall (1992) *Foucault a badania op., cit., s. 28.*

¹⁵² Tamże, s. 29.

może być dokonywany dzięki zorganizowaniu przestrzeni fizycznej w taki sposób, by możliwa była stała obserwacja tych, którzy się w niej znajdują oraz relacji, jakie między sobą tworzą. Działania tych instytucji skupiają się na usytuowaniu jednostek tak, aby były „widoczne”, co sprzyja ich badaniu, poznaniu i kształtowaniu. Precyzyjne zorganizowanie takiego aparatu dyscyplinarnego pozwala „oku władzy” wszystko nieustannie obserwować.¹⁵³ Funkcje tak zorganizowanej przestrzeni są wielorakie może ona służyć do „poprawy więźniów, ale także do leczenia chorych, kształcenia uczniów, strzeżenia szaleńców, nadzorowania robotników, zmuszania do pracy żebraków i próżniaków”¹⁵⁴. Jak mówi autor „z wieży centralnej widzi się wszystko, nigdy nie będąc widzianym”¹⁵⁵. Z kolei normalizująca sankcja przejawia się w takich działaniach jak nieprzerwana „penalizacja przenikająca wszystkie miejsca, kontrolująca wszystkie instancje instytucji dyscyplinarnych porównuje, rozróżnia, hierarchizuje, homogenizuje, wyklucza, słowem – normalizuje”¹⁵⁶.

Podsumowując, można powiedzieć, że władza w takim ujęciu ma wyraźne, widoczne, twarde i bezwzględne narzędzia panowania oraz obezwładniania i dyscyplinowania jednostek. Należy jednak podkreślić, iż to nie jedyny obraz władzy, jaki odnajdujemy u M. Foucaulta. Autor mówi również o pewnej formie łagodnego, bardziej miękkiego panowania. Znakomicie koncepcję władzy proponowaną przez M. Foucaulta oddaje metafora S. Magali „władzy we krwi i aerozolu” „W aerozolu – ponieważ (...), władza nie jest zjawiskiem zlokalizowanym, lecz rozproszonym (...) i wciskającym się niczym kropelki aerozolu lub pyłki kurzu w najdrobniejsze szczeliny społecznienia, by w pewnej chwili i w pewnej konfiguracji nabrać złowieszczych cech pasożytniczego (...) nowotworu. We krwi – ponieważ (...) władza w epoce współczesnej to przede wszystkim dominacja i władza (...) nad całkiem zwyczajną reprodukcją życia – biologiczną, społeczną, kulturalną, nad najdrobniejszymi odruchami jednostki (...)”¹⁵⁷. Powyższą metaforę można jeszcze odczytać w inny sposób – „władza we krwi” to ta, która jest dyscyplinarna a zatem bardziej jawna i widoczna, natomiast „władza w aerozolu” to ta, która jest niewidoczna, subtelna. Przykładem takiej „władzy w aerozolu” w ujęciu M. Foucaulta jest władza pastoralna.

¹⁵³ Z. Melosik, (1994) *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)* w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań, Toruń, s. 209.

¹⁵⁴ M. Foucault, (2009) *Nadzorować i karać...* op. cit., s. 200.

¹⁵⁵ Tamże, s. 197.

¹⁵⁶ M. Foucault, (2009) *Nadzorować i karać...* op. cit., s. 179.

¹⁵⁷ S. Magala, (1989) *Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu*, Miesięcznik Literacki nr 10-11, s. 172.

Celem władzy pastoralnej jest otoczenie opieką, dbałość o to, aby jednostki czuły się komfortowo. Panujący, nadzorujący, władca występuje w roli dobrego, ofiarnego „pasterza”, który prowadzi jednostki w ten sposób, aby wykonywały to, co jest niezbędne, aby uzyskać „zbawienie”¹⁵⁸. Pasterz powinien, być uważny i czujny, jego panowanie opiera się na zdobywaniu, poszerzaniu wiedzy na temat swojego stada. Chodzi tu głównie o wiedzę dotyczącą duszy, wnętrza jednostek należących do stada. Im ta wiedza jest większa i bardziej drobiazgowa tym łatwiej pasterzowi prowadzić jednostki w odpowiednim kierunku. Ten rodzaj władzy obejmuje swoją troską nie tylko zbiorowości, ale przede wszystkim każdą jednostkę indywidualnie. Aby jednostki mogły jak najwięcej powiedzieć o swoim wnętrzu, o tym, co czują pasterzowi, muszą nauczyć się jak do tego wnętrza dotrzeć. Zdaniem N. Rose’a znaczącą rolę ma w tym procesie wiedza z zakresu tak zwanych dyscypliny „psy-” psychologii, psychoterapii, pedagogiki. W „zarządzaniu duszą” pomagają „eksperti od duszy” od których dowiadujemy się jak poznać samego siebie i jak kierować sobą¹⁵⁹. Można zatem powiedzieć, że jest to władza podstępna, wyrafinowana. Jednostki należące do stada dzięki indywidualizacji władzy mają poczucie wyjątkowości ale też samokontroli, a w rzeczywistości podążają zgodnie z normatywnymi wskazaniem pasterza. Jak twierdzi H. Ostrowicka istota władzy pasterskiej polega również na tym, że zbawienie jest możliwe tylko wtedy, kiedy w pełni akceptuje się autorytet przewodnika-pasterza. W konsekwencji oznacza to, że władza typowa dla określonych instytucji religijnych „rozprzestrzenia się w życiu społecznym i znajduje swoje narzędzia w licznych świeckich instytucjach”¹⁶⁰.

Jak zauważa B. Blesznowski¹⁶¹, odwołując się do M. Foucaulta, władza pastoralna to wzajemna relacja nauczyciela i ucznia, w której nauczyciel ma za zadanie słuchać i korygować. W tej relacji podmiot – przedmiot, pasterz-owieczka „ja ustanawia się przez posłuszeństwo”¹⁶². Autor podkreśla, że w koncepcji władzy M. Foucaulta zanika dualny podział na władców i poddanych. „Władza to rozproszenie wielorakich dyspozycji, manewrów, technik, taktyk, sposobów funkcjonowania, to sieć relacji, zespołów pozycji strategicznych, technologii, całość wielorakich, złożonych, mnogich, wielopoziomowych

¹⁵⁸ M. Foucault, (2000) *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa – Wrocław, s. 210.

¹⁵⁹ N. Rose, (1990) *Governing the soul: The shaping of the private self*, Routledge, London – Now York.

¹⁶⁰ H. Ostrowicka, (2012) *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków, s. 30.

¹⁶¹ B. Blesznowski, (2009) *Batalia o człowieka. Genealogia władzy Michela Foucaulta jako próba wyzwolenia podmiotu*, Warszawa, s. 100.

¹⁶² M. Foucault, (2000) *Techniki siebie*, pod. Za.: B. Blesznowski, op. cit., s. 100.

linii, sił, zależności, które przebiegają organizm społeczny z góry w dół, ale też z dołu do góry, i na boki – we wszystkich kierunkach”¹⁶³ Zatem taka władza nie ma twarzy nie jest zogniskowana w jednym i tylko jednym miejscu, nie ma jednej, możliwej do zdefiniowania i scharakteryzowania postaci, może być zarówno jawna, widoczna, wyraźna, jak i ukryta, niewidzialna, rozproszona.

W tym nowym, subtelnym, niewidocznym, obrazie władzy ważną kategorię stanowi „rządomyślność”, która wypierając mechanizmy władzy suwerennej i władzy dyscyplinarnej, musi być władzą potężną, choć jest bez wątpienia władzą mniej oczywistą”¹⁶⁴. M. Foucault przez „rządomyślność” rozumie po pierwsze „zespół tworzonych przez instytucje, procedury, analizy i refleksje, kalkulacje i taktyki, pozwalające sprawować tę bardzo specyficzną, choć złożoną, formę władzy, której zasadniczym przedmiotem jest populacja, najważniejszą postacią wiedzy – ekonomia polityczna, zasadniczym zaś narzędziem technicznym – urządzenia bezpieczeństwa. Po drugie (...) tendencję, czy też dążność, która na całym Zachodzie nieustannie zmierza, i to od dłuższego czasu, do wyniesienia tego typu władzy, który nazwać można „rządzeniem”, nad pozostałe, takie jak suwerenność bądź dyscyplina, co doprowadziło, z jednej strony, do rozwinięcia się długiej serii specyficznych aparatów rządzenia, z drugiej zaś – typów wiedzy. I na koniec (...) proces, lub raczej rezultat procesu, w którego wyniku średniowieczne państwo prawa, które stało się w XV i XVI wieku państwem administracyjnym, było stopniowo „urządowiane””¹⁶⁵. Mimo, iż autor wyraźnie mówi o zarządzaniu całymi populacjami, podkreślając szczególnie perspektywę makro wydaje się jednak, iż nie dyskwalifikuje to identyfikacji powyższych praktyk w odniesieniu do konkretnych instytucji czy jednostek. Podkreślić należy, że niezaprzeczalna siła tej władzy wynika z jednej strony z jej nieuchronności z drugiej zaś z faktu, iż „rządzeni” są przekonani o swojej całkowitej autonomii.

M. Czyżewski stawia tezę, że „im więcej w jakimś społecznym urządzeniu (w firmie, lokalnym samorządzie, wyższej uczelni) „rządomyślności”, tym mniej jest tam władzy dyscyplinarnej i odwrotnie – tam gdzie silniej zaznacza się panoptyzm (lub „postpanoptyzm”), tam słabiej oddziałuje „rządomyślność”. (...) w niektórych sektorach

¹⁶³ B. Banasiak, (2009) *Troska o siebie ...*, op., cit., s. 56.

¹⁶⁴ M. Czyżewski, (2009) *Między panoptyzmem a „rządomyślnością” – uwagi o kulturze naszych czasów*, Kultura Współczesna nr 2, s. 87

¹⁶⁵ M. Foucault (2000) *Rządomyślność*, w: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*, Warszawa s. 183-184.

życia społecznego (np. gospodarka, polityka czy edukacja) na naszych oczach „rządomyślność” częściowo zastępuje władzę dyscyplinarną¹⁶⁶. Autor w pewnym sensie ostrzega, iż uwolnienie się od władzy widocznej, twardej, dyscyplinarnej nie powinno dawać złudzeń, ponieważ na ich miejsce pojawiają się nowe bardziej wyrafinowane „procedury niedyscyplinarne a nawet demonstracyjnie antydyscyplinarne”¹⁶⁷. Można by dodać, że dzieje się to w atmosferze poklasku, pochwały i aprobaty dla tych nowych udoskonalonych mechanizmów władzy¹⁶⁸.

Omówione wyżej kategorie wywodzące z się z teorii władzy M. Foucaulta, w efekcie wstępnej analizy gromadzonego materiału badawczego, zgodnie z procedurą badań jakościowych, wyłoniły się, jako jedno z kluczowych odniesień teoretycznych przydatnych do sprecyzowania problematyki badań i określenia celów badań, a także stały się konieczne do zrozumienia przestrzeni społecznej badanej szkoły. Wykorzystywane w analizach szkoły, jak dotąd w większości, koncepcje władzy dyscyplinarnej nie pozwalają na jej całościowe ujęcie a tym samym nie ujawniają bogactwa i różnorodności wariantów relacji władzy i władzy w relacjach. Zaproponowane przez M. Foucaulta kategorie władzy, poczynawszy od tej dyscyplinarnej, twardej, widocznej, a skończywszy na łagodnej, rozproszonej, której przykładem jest władza „rządomyślna”, pozwalają spojrzeć znacznie szerzej na zmieniającą się przestrzeń szkoły i kształtujące się w niej relacje, co z kolei daje możliwość „oświecenia” tego co przysłonięte.

¹⁶⁶ M. Czyżewski, (2009) *Między panoptyzmem*..., op., cit., s. 87.

¹⁶⁷ Tamże, s. 95.

¹⁶⁸ Tamże.

Rozdział 3. Mediacja i podejścia mediacyjne – przegląd stanowisk

W rozdziale tym zostaną zaprezentowane dwie koncepcje mediacji dostępne w literaturze przedmiotu. Na wstępie przytoczone będą ustalenia definicyjne oraz podstawowe zasady, cele i formy mediacji, jako jednej z technik wykorzystywanej w sytuacjach konfliktu. Następnie, na tle pierwszej przedstawionej koncepcji mediacji, ukazane zostanie inne, szerokie rozumienie mediacji w znaczeniu podejść mediacyjnych, które w niniejszych badaniach stanowi jedno z głównych odniesień teoretycznych. Ważny element rozdziału stanowi również odniesienie do koncepcji „demokracji agonistycznej” zaproponowanej przez Ch. Mouffe. Wydaje się, iż stanowisko autorki posiada wiele punktów stykowych z koncepcją podejść mediacyjnych i może być dla niej wzbogaceniem teoretycznym.

3.1. Mediacja - definicje, zasady, cele, formy

Przegląd literatury skoncentrowanej wokół zagadnienia mediacji pokazuje, iż mimo zainteresowania tym tematem wielu dyscyplin naukowych, nie jest on dostatecznie dobrze rozpoznany. Dostępne publikacje i opracowania (szczególnie w języku polskim) często mają charakter poradników i dotyczą zasad, metod, technik i procedur wykorzystywanych w mediacji, rzadziej prezentują wyniki badań czy analizy. Można zatem zgodzić się ze stwierdzeniem, iż „częstość korzystania z mediacji znacznie przewyższa systematyczne badania nad tym procesem”¹⁶⁹.

Dostępna literatura dotycząca mediacji pokazuje, iż wśród badaczy i osób zajmujących się tym tematem (także praktyków) nie ma jednolitego stanowiska w kwestii definicyjnej. Mediacja jest pewnym fenomenem społecznym, znajduje się w polu zainteresowania wielu dyscyplin naukowych zarówno prawa, jak i pedagogiki, czy psychologii. Stąd próby sformułowania powszechnie akceptowanej i poprawnej

¹⁶⁹ K. Kressel, (2005) *Mediacje*, rozdz. 25, w: *Rozwiązywanie konfliktów teoria i praktyka*, M. Deutsch, P. Coleman, (red), Kraków, s. 519.

metodologicznie definicji napotykają na rozmaite trudności. Kłopoty wynikają w dużej mierze z wielości i różnorodności mediacji i technik mediacyjnych, a także oczekiwań, co do celów i funkcji, które mediacja powinna spełniać.

W literaturze najczęściej dostrzega się podział na dwie koncepcje rozumienia pojęcia mediacji. Pierwsza, obecnie dominująca, traktuje mediację, jako pojęcie zbiorcze używane w odniesieniu do niejednorodnych postępowań, którym nadaje się różne nazwy, a których celem jest pojednawcze rozwiązanie sporu przy pomocy osoby trzeciej. Wyrazem tej perspektywy jest definicja mediacji zawarta w dyrektywie Parlamentu Europejskiego zgodnie, z którą mediacja oznacza postępowanie bez względu na jego nazwę lub określenie, w którym przynajmniej dwie strony sporu próbują same osiągnąć porozumienie w celu rozwiązania ich sporu korzystając z pomocy mediatora. W tym ujęciu daje się dostrzec dość szerokie określenie granic znaczeniowych tego pojęcia.

Zwolennicy drugiej koncepcji skłonni są bronić wąskiego rozumienia pojęcia „mediacja” zaliczając do konstytutywnych jej cech, w pełni dobrowolny i pozasądowy charakter. W tym rozumieniu ramy znaczeniowe pojęcia są dość wyraźnie nakreślone.¹⁷⁰ Przykład takiego rozumienia stanowić może definicja umieszczona na stronach Ministerstwa Sprawiedliwości gdzie „Przez mediację rozumie się dobrowolny i poufny proces, w którym fachowo przygotowana, niezależna i bezstronna osoba, za zgodą stron, pomaga im poradzić sobie z konfliktem. Mediacja pozwala jej uczestnikom określić kwestie sporne, zmniejszyć bariery komunikacyjne, opracować propozycje rozwiązań i jeśli taka jest wola stron, zawrzeć wzajemnie satysfakcjonujące porozumienie”¹⁷¹.

Definicje przytaczane w literaturze odnoszące się do dwóch zaprezentowanych powyżej grup bez wątpienia różnią się między sobą, ale należy również podkreślić, iż zwracają one uwagę na najważniejsze cechy konstytutywne mediacji. I tak według Ch. W. Moore’a mediacja to „interwencja w negocjacje lub konflikt akceptowalnej trzeciej strony, która ma minimalną możliwość podejmowania decyzji, lub w ogóle pozbawiona jest tej możliwości, która towarzyszy zaangażowanym stronom w dobrowolnym zmierzaniu do obustronnie akceptowalnego porozumienia”¹⁷². Ponadto, autor dodaje, iż mediacja może

¹⁷⁰ *Mediacja teoria i praktyka*, (2009), E. Gmurzyńska, R. Morka, (red.), , s. 15, 16

¹⁷¹ <http://ms.gov.pl/mediacja> (17.02.2016)

¹⁷² Ch. W. Moore (1996) *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, s. 15.

przyczyniać się do ustanowienia i wzmocnienia relacji, które oparte zostały na wzajemnym zaufaniu i szacunku stron, ale również, może prowadzić do zakończenia relacji, tak, aby zostały zminimalizowane „koszty emocjonalne i straty psychiczne”¹⁷³. Wyraźnie widoczne w tej propozycji dookreślenia mediacji jest zaznaczenie roli mediatora w całym procesie, jako osoby bezstronnej, niezaangażowanej bezpośrednio w konflikt. Warto w tym miejscu podkreślić, że również, jeśli chodzi o tak określoną rolę mediatora, nie ma całkowitej zgody wśród badaczy. K. Kressel podkreśla, że mediacje mogą być prowadzone zgodnie z wieloma strategiami i stylami. Tym samym autor podważa powszechne wśród badaczy i mediatorów przekonanie, że mediator bezwzględnie powinien być osobą neutralną, niedyrektywną i bezstronną. Wyjaśnia, iż „odstępstwa od tego przekonania nie tylko zdarzają się powszechnie, ale też są bardzo pożądane w silnie spolaryzowanych konfliktach”¹⁷⁴.

Bardziej ogólne określenia i jednocześnie akcentujące fundamentalną zasadę mediacji, jaką jest wzajemne, i co ważne, satysfakcjonujące obie strony porozumienie, prezentują inni autorzy. I tak J. A. Schellenberg mówi, że „(...) mediacja to proces, w którym trzecia strona stara się pomóc osobom zaangażowanym w spór, prowadzący do wzajemnie satysfakcjonującego rozwiązania(...)”¹⁷⁵. Podobne ujęcie prezentują również J. A., Wall i A. Lynn¹⁷⁶ podkreślając pośredniczenie w konflikcie, które ma na celu doprowadzenie do wzajemnego porozumienia.

Na jeszcze inną cechę mediacji, a mianowicie jej niesformalizowany charakter, wskazuje G. Nordhelle, w przyjętej definicji, która brzmi: „Mediacje są nieformalnym procesem, w którym bezstronna osoba trzecia pomaga stronom wypracować rozwiązanie konfliktu możliwe do przyjęcia przez obie strony. Mediator nie jest jednak w stanie narzucić tego rozwiązania”¹⁷⁷. Definicja ta postuluje szerokie stosowanie mediacji nie tylko, jako sformalizowanego i ściśle określonego procesu.

Nawiązując do literatury ujmującej mediację jako alternatywny sposób rozwiązywania konfliktów, można powiedzieć, że głównym celem mediacji jest wspólne wypracowanie

¹⁷³ Ch. W. Moore, (2012) *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, s. 30.

¹⁷⁴ K. Kressel, (2005) op. cit., s. 535.

¹⁷⁵ J. A., Schellenberg, pod. za., L. Cichobłaziński, *Mediacje w sporach zbiorowych*, Seria Monografie nr 18., s. 42; <http://www.mediatorzyzlisty.org/Mediacje.pdf> (10.01.2016)

¹⁷⁶ J. A. Wall, A. Lynn, *Mediation. A current review*. Journal of Conflict Resolution, 37(1), 160-194.

¹⁷⁷ G. Nordhelle (2010), *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, tłum. K.. Drozdowska, Gdańsk, s. 27.

takiego porozumienia, które zostanie zaakceptowane przez obie strony w konflikcie. Tak rozumiana ugoda jest zgodna z zasadą wygrany-wygrany, a nie wygrany-przegrany, która jest charakterystyczna dla rozwiązywania sporów w sądzie. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż ważne jest, że podczas spotkania mediacyjnego obie strony mają szansę przedstawić swoje racje i wspólnie zastanowić się nad rozwiązaniem. Nawet, jeśli nie udaje się dojść do porozumienia sama możliwość spotkania przyczynia się do rozładowania nagromadzonych emocji, co może wpłynąć na poprawę relacji pomiędzy stronami¹⁷⁸. Zatem sama próba znalezienia wspólnej drogi porozumienia stanowi wartość samą w sobie.

Postępowanie mediacyjne kieruje się specyficznymi regułami, które stanowią cechy charakterystyczne mediacji i jednocześnie warunki konieczne do spełnienia. Uczestnicy przystępują do mediacji dobrowolnie i mają prawo do jej przerwania na każdym etapie. Każda strona konfliktu ma również prawo prosić o zmianę mediatora, jeśli w trakcie spotkań okaże się, że nie spełnia jej oczekiwań. Mediator pomagający w osiągnięciu porozumienia powinien zachować neutralność i bezstronność, co oznacza, że nie powinien posiadać władzy i narzucać własnego rozwiązania. Osoby biorące udział w mediacji posiadają pełną samodzielność w podejmowaniu decyzji i wyborze rozwiązania, dlatego są w pełni odpowiedzialne za ustalenia w trakcie mediacji i ich konsekwencje. Spotkania z mediatorem powinno być poufne nie powinien on zdradzać żadnym osobom prywatnym ani instytucjom szczegółów przebiegu spotkań. Zasada ta sprzyja budowaniu zaufania i otwartości podczas spotkania mediacyjnego¹⁷⁹.

Kluczowe zasady mediacji uzupełniane i rozszerzane są również przez teoretyków zajmujących się tym tematem a także praktyków-mediatorów i instytucje, organizacje zajmujące się mediacją. Ch. Moore proponuje dodatkowe cechy charakterystyczne mediacji. Jego zdaniem postępowanie mediacyjne jest rodzajem interwencji, co oznacza, że mediator wkracza niejako w zaistniały system relacji, między konkretne osoby, grupy czy obiekty, aby udzielić im pomocy. Dlatego konieczne jest, aby miał świadomość, że system ten istnieje

¹⁷⁸ Por. Z. Kmiecik, (2004) *Mediacja i concyliacja w prawie administracyjnym*, Zakamycze, s. 31.; M. Tabernacka (2009) *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa, s. 29.

¹⁷⁹ A. Zienkiewicz (2007) *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa, s. 137-138. Zasady postępowania mediacyjnego określają również takie dokumenty jak: „Standardy prowadzenia mediacji i postępowania mediatora” uchwalone przez Społeczną Radę do spraw Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości; Europejski Kodeks Postępowania dla Mediatorów”

niezależnie od jego obecności. Interwencja opiera się na założeniu posiadania zdolności przez osobę trzecią do zmiany układu sił i relacji społecznych w istniejącym konflikcie. Po drugie, mediacja jest rozszerzoną wersją negocjacji. Aby zaistniała procedura mediacji, strony muszą przejawiać chęć spotkania i przystąpienia do dialogu czy dyskusji. Proces mediacyjny poszerza instytucję negocjacji przez włączenie do rokowań osoby trzeciej, która nadaje interakcji nową dynamikę¹⁸⁰.

Polskie Centrum Mediacji zwraca również uwagę, na trzy dodatkowe zasady takie jak: fachowość, czyli konieczność profesjonalnego przygotowania mediatora i stałego uzupełniania kwalifikacji, wzajemny bezwzględny szacunek oraz bezinteresowność mediatora, który nie powinien czerpać dodatkowych korzyści z prowadzenia mediacji¹⁸¹. Zasady i reguły postępowania przedstawione powyżej stanowią drogowskazy w postępowaniu mediacyjnych, tworzą ramy proceduralne i formalizują sam przebieg mediacji.

Zdaniem A. Zienkiewicza¹⁸² stopień szczegółowości i charakter reguł, zasad mediacji zależy od preferencji mediacyjnych (paradygmatu mediacji) ale też zakresu i pola zastosowania to znaczy czy mają dotyczyć konkretnego rodzaju mediacji czy też mają uniwersalny charakter. Autor podkreśla, że „na ich ostateczną treść wpływają dodatkowo jeszcze takie czynniki jak: poziom stanu świadomości, wiedzy, doświadczenia mediacyjnego, a także praktyczne uwarunkowania (potrzeby) twórców konkretnego katalogu reguł mediacji”¹⁸³.

W literaturze przedmiotu spotykamy się również ze szczegółowo określonymi etapami procesu mediacji. U. Gruca-Miąsik wymienia cztery etapy postępowania mediacyjnego, takie jak:

- rozpoczęcie mediacji, czyli przekazanie stronom zasad mediacji,
- zdefiniowanie konfliktu, czyli zebranie informacji na temat obszarów zgody i niezgody,

¹⁸⁰ Ch. W. Moore, (2012) *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, op., cit., s. 31.

¹⁸¹ J. Waluk, (2006) *Mediacja i sprawiedliwość naprawcza w Polsce. Doświadczenia Polskiego Centrum Mediacji*, w: *Prawno-psychologiczne uwarunkowania mediacji i negocjacji*, S. L. Stadniczeńko (red.), op., cit., s. 76. ; a także: M. Grodziecka (2005) *Mediacja – rozwiązywanie konfliktów bez przemocy*, Niebieska Linia nr 3.

¹⁸² A. Zienkiewicz (2007) *Studium mediacji....* op., cit., s. 138.

¹⁸³ Tamże, s. 138.

- negocjacje czyli inaczej stosowanie wybranego podejścia problemowego,
- osiągnięcie porozumienia – sporządzenie pisemnej umowy zawierającej zobowiązania stron¹⁸⁴.

Znacznie bardziej precyzyjny opis etapów mediacji przedstawia Ch. Moor proponując 12 następujących faz:

1. nawiązanie kontaktu ze stronami konfliktu,
2. wybór odpowiedniej strategii kierującej procesem mediacji,
3. zebranie i analiza podstawowych informacji,
4. sporządzenie szczegółowego planu mediacji,
5. budowanie zaufania i współpracy,
6. rozpoczęcie sesji mediacyjnej,
7. zdefiniowanie przedmiotu konfliktu i ustalenie dalszego planu,
8. odkrywanie ukrytych interesów stron,
9. tworzenie wariantów porozumienia,
10. ocena wariantów rozwiązania,
11. ostateczne negocjacje,
12. osiągnięcie formalnej ugody¹⁸⁵.

Pierwsze pięć etapów następuje przed rozpoczęciem formalnych spotkań ze stronami sporu, kolejne siedem to działania podejmowane przez mediatora w czasie realizacji formalnych sesji mediacyjnych¹⁸⁶.

¹⁸⁴ U. Gruca-Miąsik (2011) *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Rzeszów, s. 66.

¹⁸⁵ Ch. W. Moor (2003) *Mediacje. Praktyczne strategie ...*, op., cit. s. 80-81.

¹⁸⁶ Tamże, s. 79.

Z kolei G. Nordhelle ogranicza się do czterech faz rozmowy mediacyjnej. Celem pierwszej fazy jest zdobycie przez mediatora zaufania stron, polega ona głównie na słuchaniu wypowiedzi uczestników mediacji i wyrażaniu akceptacji dla ich poglądów. Druga faza spotkania mediacyjnego koncentruje się szczególnie na uświadomieniu stronom, że znajdują się w konflikcie. Pomimo wielu emocji i uczuć, jakie towarzyszą uczestnikom mediacji, mediator powinien starać się utrzymać konstruktywny dialog między stronami, jednocześnie nie opowiadając się po żadnej ze stron sporu. Kolejna faza to gromadzenie informacji na temat tego jak strony postrzegają konflikt, co w tym konflikcie jest najistotniejsze dla stron. Mediator powinien dogłębnie poznać zarówno ten konflikt, który jest manifestowany przez strony jak i konflikty ukryte, o których uczestnicy nie chcą mówić. Czwarta faza zdaniem autorki może przypominać burzę mózgów propozycji rozwiązań konfliktu. Na tym etapie mediator jedynie pomaga stronom, aby komunikacja przebiegała bez barier i trudności, nadzoruje i zadaje pytania pomocnicze dopiero w końcowym etapie, może powiedzieć o swoich pomysłach na rozwiązanie. Kwestia propozycji wychodzących od mediatora jest dyskusyjna, autorka zwraca uwagę, że w zależności od przyjętej koncepcji krytykuje się taki udział mediatora lub dopuszcza się taką ewentualność. Po wysłuchaniu wszystkich propozycji uczestników następuje faza wzajemnych negocjacji. Efektem zakończenia negocjacji powinno być porozumienie, które w ostatniej fazie musi być sporządzone w formie pisemnej i poświadczane przez strony¹⁸⁷.

A. Zienkiewicz podkreśla, że etapy, fazy postępowania mediacyjnego „mają elastyczną i niesformalizowaną strukturę, zależną od wspólnej woli stron lub mediatora oraz potrzeb i dynamiki konkretnego sporu”¹⁸⁸. Autor jednocześnie zaznacza, iż zasada ta może być znacznie ograniczana w sytuacji, kiedy ośrodki prowadzące mediację postępują według własnego z góry narzuconego regulaminu lub też uczestniczą w mediacji realizowanej w oparciu o przepisy prawa np. odnoszące się do postępowania w sprawach nieletnich¹⁸⁹. Podobnego zdania, co do elastyczności zachowania mediatora w czasie mediacji jest G. Nordhelle¹⁹⁰. Uważa ona, że mediator musi utrzymać właściwą strukturę, ale nie w sposób schematyczny, on sam podejmuje decyzję, kiedy zakończyć jedną fazę a rozpocząć następną.

¹⁸⁷ G. Nordhelle, (2010) *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, Gdańsk, s. 38-39.

¹⁸⁸ A. Zienkiewicz (2007) *Studium mediacji...* op., cit., s. 156.

¹⁸⁹ Tamże, s. 156.

¹⁹⁰ G. Nordhelle, (2010) *Mediacja. Sztuka ...* op., cit., s. 36.

Ch. W. Moor stawia tezę, że w dużej mierze sztywne trzymanie się procedury mediacyjnej zależy od tego, w którym miejscu kontinuum, od wysokiej dyrektywności po zupełny jej brak, sytuuje się mediator. Autor przywołując poglądy D. Kolb mówi o mediatorach określanych, jako „animatorzy” i „dyrektorzy”. Mediator animator skupia się na tym, aby strony same podejmowały decyzje, interweniuje jedynie w sytuacji, kiedy konieczna jest pomoc w podtrzymaniu wzajemnych relacji oraz jeśli uczestnicy mediacji nie są w stanie same przejść w stronę ugody. Skrajnie dyrektywną postawę prezentują mediatorzy „dyrektorzy”, zarówno w sprawach procedury, jak i przedmiotu mediacji. Taka postawa mediatora charakteryzuje się większym zaangażowaniem w dyskusje podczas mediacji, ale także „nakazowym i władczym podejściem” do struktury spotkania i tego, kto, z kim, w danym momencie, rozmawia¹⁹¹. Przy tej okazji autor dodatkowo zwraca uwagę na również na dyskusję toczącą się wśród teoretyków, jak i praktyków mediacji, dotyczącą kwestii większej koncentracji mediatora w czasie postępowania mediacyjnego na rozwiązaniu problemu, czy też na poprawie relacji interpersonalnych między stronami. Zgodnie ze stanowiskiem autora nie jest możliwe opowiedzenie się po jednej ze stron dyskusji ze względu na różnorodność sytuacji i spraw poddanych mediacji. Ch. W. Moor wskazuje na dobre praktyki, które charakteryzują się przyjęciem przez mediatora postawy refleksyjnego praktyka, łączącego w swoim działaniu teorię dotyczącą mediacji, wiedzę innych oraz własne doświadczenia mediacyjne¹⁹².

Stanowisko Ch. W. Moora wydaje się być tym bardziej uzasadnione, mając na uwadze różnorodne formy mediacji, z jakimi możemy mieć do czynienia. Dostępna literatura pokazuje, że mediacja ma bardzo szeroki zakres stosowania. Może być pomocna zarówno w konfliktach indywidualnych, jak i zbiorowych na różnych szczeblach funkcjonowania od konfliktów rodzinnych po międzynarodowe. Możemy, zatem mówić o mediacjach w sprawach rodzinnych, pracowniczych, gospodarczych, oświatowych, karnych, sąsiedzkich, rówieśniczych i innych¹⁹³.

¹⁹¹ Ch. W., Moor (2003) *Mediacje ...* op., cit. s. 68.

¹⁹² Tamże, s. 68-69.

¹⁹³ Por: http://centrum-mediacji.com/rodzaje_mediacji.php (12.01.2016)

W literaturze przedmiotu najczęściej termin mediacje rodzinne i mediacje rozwodowe stosuje się zamiennie¹⁹⁴, co wydaje się nie do końca upoważnione. Przykładem mediacji rodzinnych mogą być mediacje w konfliktach między małżonkami czy partnerami, ale również między rodzicami i dziećmi, czy innymi członkami rodziny. Zatem można powiedzieć, iż mediacje rodzinne stanowią szerszą kategorię niż mediacje rozwodowe. H. Przybyła-Basista¹⁹⁵ tłumaczy, iż sprowadzanie mediacji rodzinnych wyłącznie do mediacji rozwodowych wynika z długiej praktyki zajmowania się przez mediatorów rodzinnych głównie konfliktami związanymi z separacją i rozwodem.

Mając na uwadze przedmiot niniejszych badań godnym uwagi sposobem wykorzystania mediacji w konfliktach w szkole są mediacje rówieśnicze. Ten rodzaj mediacji jest specyficzny, ponieważ, rolę mediatora przyjmują w niej wybrani i przygotowani wcześniej uczniowie. Zakłada się tutaj, że nikt nie jest w stanie tak dobrze zrozumieć ucznia jak jego rówieśnik. Zdaniem mediatora rówieśniczego jest działanie mające na celu pomoc jego kolegom i koleżankom w rozwiązywaniu sporów bez użycia przemocy. Mediator rówieśniczy, podobnie jak inni mediatorzy, wspólnie z uczestnikami konfliktu szuka rozwiązania, które obie strony zaakceptują. Wspólnie wypracowane rozwiązanie daje dzieciom poczucie sprawstwa, współdecydowania. Praktycy zajmujący się szkoleniem mediatorów rówieśniczych i wprowadzaniem mediacji do szkół zgodnie twierdzą, iż dzieci szybciej uczą się rozwiązywania konfliktów w postępowaniu mediacyjnym niż dorośli. Ich zdaniem ten sposób rozwiązania kłótni i sporów, dla dzieci jest bardziej naturalny. Autorzy zajmujący się tym zagadnieniem mówią o samych zaletach wprowadzenia mediacji do szkół. Podkreślają, że dzieci uczą się rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny i kreatywny, uczą się rozmawiać i słuchać wzajemnie, uświadamiają sobie również, że konflikty niekoniecznie muszą być czymś złym, destrukcyjnym czego należy unikać. Zakłada się również, że taka wiedza w dorosłym życiu pozwoli im łatwiej stawić czoła konfliktom¹⁹⁶.

¹⁹⁴ H. Przybyła-Basista, (2006) *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*, Katowice, s. 19.

¹⁹⁵ H. Przybyła-Basista (2006) *Mediacje...op.*, cit., s. 18.

¹⁹⁶ U. Gruca-Miąsik (2011) *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Rzeszów, s. 97-98; A. Rękas (2014) *Przemoc w szkole i w rodzinie – zastosowanie mediacji. Potencjał i realia*, w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, (red) E. Marynowicz-Hetka, L. Fillion, D. Wolska-Prylińska, Łódź, s. 262-263.

Zgodnie z tym, co odnajdujemy w literaturze mediacje daje się także stosować do rozwiązywania sytuacji konfliktowych, z którymi mamy do czynienia w miejscu pracy. Zarówno w sporach między pracownikami, jak i pracownikami, a pracodawcą, czy pracodawcą a związkami zawodowymi¹⁹⁷.

Mediacja sprawdza się również w postępowaniu z nieletnimi sprawcami czynów karalnych i ich ofiarami. Celem spotkania mediacyjnego w takich sytuacjach jest pojednanie ofiary ze sprawcą, wypracowanie ugody, która będzie określała sposób naprawy wyrządzonej krzywdy. Rozwiązywanie tego typu spraw za pomocą mediacji kieruje się dobrem nieletniego sprawcy. Podczas spotkania z pokrzywdzonym ma on szansę uświadomienia sobie, jaką krzywdę wyrządził a także może sam zaproponować, w jaki sposób wynagrodzi pokrzywdzonemu wyrządzone szkody. Ofiara natomiast ma możliwość powiedzenia o swoich odczuciach, potrzebach ma również szansę na zadośćuczynienie, co rzadko jest wynikiem postępowania sądowego¹⁹⁸.

Podsumowując można powiedzieć, że dostępna literatura przedmiotu przeważnie prezentuje mediację, jako jedną z technik, obok negocjacji czy arbitrażu, wykorzystywaną do rozwiązywania konfliktów występujących w różnych sytuacjach. Dokonując analizy dostępnych publikacji dotyczących mediacji daje się zauważyć, iż postępowanie mediacyjne staje się coraz bardziej dookreślone, sprecyzowane, a co za tym idzie sformalizowane. Język, którym opisuje się mediację posiada wyraźne, specyficzne cechy. Każdy krok mediatora, osoby wykorzystującej mediację jest wyraźnie określony, powstają jasne „drogowskazy”, które odpowiednio kierują działaniem. Dodatkowo można odnieść wrażenie, że mediacja staje się pewnego rodzaju antidotum i prostym rozwiązaniem różnych sytuacji konfliktowych. Ponadto nie dostrzega się żadnych trudności, wad, zagrożeń, które wiązałyby się z wprowadzeniem mediacji do szkoły.

3.2. Podejścia mediacyjne – przegląd literatury

„Mediacja oznacza wszelkie przekraczanie granic (...) Chodzi zarówno o granice między fragmentami przestrzeni, jak i odcinkami czasu czy sekwencjami życia ludzkiego (...)

¹⁹⁷ Patrz: N. Doherty, M. Guyler, (2010) *Mediacja i rozwiązywanie konfliktów w pracy*, Warszawa.

¹⁹⁸ Patrz: *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary* (1999), (red.) B. Czarnecka-Działuk, B. Wójcik, Warszawa.

mediacja wymaga działań pośredniczących i środków niwelujących napięcie, jakie się wiąże z przemieszczeniem do fragmentu przestrzeni o zupełnie innych właściwościach. W tym celu należy określić miejsce i czas szczególnie dogodny dla mediacji: takie są wszelkie punkty przełomowe (graniczne) w świecie codzienności (...) działania mediacyjne lokują człowieka w sytuacji zawieszenia, bycia „między” różnymi stanami rzeczy (...) Chodzi o to, że w trakcie przemiany przejść trzeba fazę czasowej dezorganizacji, kiedy traci się właściwości dawnego stanu i nie uzyskało się na ich miejsce nowych”¹⁹⁹.

Przytoczone powyżej określenie mediacji jest bardzo bliskie perspektywie pojmowania mediacji w sensie szerokim, która została przyjęta w niniejszych badaniach, jako jedno z kluczowych odniesień teoretycznych. Jak już zostało powiedziane na wstępie, intencją badacza nie jest precyzyjne zdefiniowanie podejść mediacyjnych, zamierza się jedynie zasygnalizować najbardziej istotne cechy odróżniające ten specyficzny sposób spojrzenia na mediację, od zarysowanego wcześniej i dominującego w literaturze. Warto również już na wstępie powiedzieć, że podejścia mediacyjne mogą być jednym z wielu możliwych sposobów budowania relacji w przestrzeni społecznej szkoły.

Przyjęcie perspektywy podejść mediacyjnych w działaniu polega na tworzeniu/kształtowaniu przestrzeni wymiany poglądów i refleksji nad własną praktyką. Zatem kierowanie się zasadą podejść mediacyjnych w działaniu społecznym to przyjęcie postawy nastawionej na rozmowę, wzajemny dialog. Rozpatrywanie podejść mediacyjnych usytuowane jest w „sferze mentalnej oraz symbolicznym wymiarze komunikacji”²⁰⁰.

Zdaniem autorki ten sposób patrzenia na mediację zbieżny jest z paradygmatem działania, który określa się, jako relacyjny (interakcyjny), czyli umożliwiający opisywanie mediacji nie, jako sposobu wpływu na Innego, jak w paradygmacie normatywnym, ale jako przestrzeni, „w której w wyniku dialogu i uzgodnień tworzy się instytucja (symboliczna),

¹⁹⁹ P. Kowalski (1998) *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Warszawa Wrocław, s. 307-312.

²⁰⁰ E. Marynowicz-Hetka w: *Zastosowanie podejść mediacyjnych w przezwyciężaniu sytuacji trudnych zagrażających bezpieczeństwu dzieci w szkole i w rodzinie. Na przykładzie łódzkich placówek oświaty, wychowania, pracy socjalnej*”, koncepcja badawcza projektu. oprac.: E. Marynowicz-Hetka, R. Czerniachowska, H. Kubicka, E. Skoczylas-Namielska, D. Wolska-Prylińska, K. Gajek, M. Wojtczak, Katedra Pedagogiki Społecznej UŁ, mps.

tworzy się osobowość człowieka zdolnego do działania w oparciu i odniesieniu do swego systemu wartości a także preferencji wartości wytworzonych w procesie mediacji”²⁰¹.

Z kolei przyjęcie podejścia normatywnego w działaniu charakteryzuje się tym, że normy, które wymagają przyjęcia są „usytuowane zewnętrznie w stosunku do danej jednostki, grupy, środowiska.” W odniesieniu do działań w polu praktyki (oświatowej, edukacyjnej, socjalnej) najczęściej „są to normy przedstawicieli profesji społecznych, którzy otrzymali mandat do wychowania, ochrony, towarzyszenia, i wsparcia jednostek, które tego wymagają (...)”²⁰² W takiej sytuacji nie są to „swoje” normy i wartości, które jedna lub druga strona są zmuszone zaakceptować, przyjmując jako swoje, własne. Można, zatem powiedzieć, że w wyniku takiego postępowania „ciężar”, odpowiedzialność i tak w rezultacie zostaje przerzucony na jedną stronę biorącą udział w konflikcie, najczęściej na tę, która posiada mniejszą władzę symboliczną. Przyjęcie założenia, zewnętrznego usytuowania wartości pociąga za sobą dalsze ważne konsekwencje. W takim ujęciu „wartości stanowią funkcję sprawczą działania, sytuują się, więc u podstaw działania społecznego”²⁰³. Takie założenie pozwala sądzić, iż dobre i etyczne postępowanie to coś co daje się wyuczyć, nabyć. W działaniu, zgodnie z przyjętym zewnętrznym, narzuconym przez kogoś, „drogowskazem” nie ma miejsca na zwątpienie i niepewność. Droga, którą należy przejść jest wyraźnie wyznaczona i aby ją pokonać należy jedynie postępować zgodnie ze wskazanym „drogowskazem”.

Natomiast w przypadku przyjęcia rozumienia mediacji zgodnie z paradygmatem relacyjnym (interakcyjnym) w procesie mediacji „chodzi o konstruowanie przestrzeni tworzenia wartości relacyjnych i odnajdywania preferencji wyboru”²⁰⁴. Zatem powyższe stanowisko charakterystyczne dla podejść mediacyjnych w takim rozumieniu wynika z założenia, iż wartości usytuowane są wewnątrz pola działania i powstają w wyniku

²⁰¹ E. Marynowicz-Hetka, (2011) *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie*, w: *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty*, Z. Domżał, L. Witkowski (red), Łódź, s. 9.

²⁰² E. Marynowicz-Hetka, (2011) *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie*, w: Z. Domżał, L. Witkowski (red) *Mediacja i pedagogika....*, op., cit., s. 8

²⁰³ E. Marynowicz-Hetka, (2003) *Miejsce wartości w polu działania społecznego – czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle’a*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej...* op., cit., s. 170.

²⁰⁴ E. Marynowicz-Hetka, (2011) *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym...*, op., cit., s. 9.

wchodzenia w relację z Innym pełnić jedynie funkcję towarzyszącą²⁰⁵. Zgodnie z koncepcją relacyjną „wartość rodzi się w relacji jednostki z samym sobą i z innymi, w kontekście środowiska.” Zgodnie z takim pojmowaniem „wartość jest zerwaniem, ujawnia się w wyniku załamania dotychczasowej perspektywy postrzegania życia, jedynie towarzyszy naszemu działaniu, a nie stanowi jego podstawy”²⁰⁶. Przyjmując powyższe stanowisko współtworzenia, wspólnego odkrywania wartości, akcentuje się wagę takich sytuacji w działaniu, kiedy to pojawia się niepewność, zwątpienie, zachwianie dotychczasowego, znanego porządku a także podkreśla się istotę emocji w dokonywanych wyborach i podejmowanym działaniu. Akcentuje się zatem nieprzewidywalność sytuacji, w których można się znaleźć a co za tym idzie konieczność posiadania umiejętności samodzielnego interpretowania sytuacji i podejmowania decyzji.

Mając na uwadze powyższe rozważania i założenia można pokusić się o stwierdzenie, iż jedną z możliwych konfiguracji relacji, która wydaje się odzwierciedlać taki sposób patrzenia na mediację jest zaczerpnięta przez E. Marynowicz-Hetkę od L. Bruni „wzajemność przyjazna” (*la réciprocité amitié/philía*), w której to „relacja zorientowana jest wewnętrznie i stanowi efekt wyboru, a nie przymusu zewnętrznego”²⁰⁷. L. Bruni podaje, iż charakterystyczne, dla takiego wymiaru relacji jest to, iż „nikt nie czuje się wykorzystywany, ma poczucie równości i wolności, ale równocześnie odczuwa, że jest w jakimś sensie wybranym (jedynym). [...] Charakteryzuje ją swego rodzaju uwarunkowanie, jednak bez warunkowości, co buduje zaufanie i sprzyja w działaniu w „postawieniu pierwszego kroku”. [...] W tym typie wzajemności nie liczy się kosztów i korzyści w każdym akcie działania, jej cechą jest dyspozycyjność”²⁰⁸. Ten rodzaj relacji wydaje się być szczególnie symetryczny i minimalizujący napięcia, można zatem wskazać, iż sytuuje się blisko podejść medacyjnych.

²⁰⁵ E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społeczna...* op., cit., s. 447.

²⁰⁶ Tamże, s. 446-448.

²⁰⁷ E. Marynowicz-Hetka, (2012) *Uprzedmiotowanie i marchandyzacja relacji społecznych – uwagi pedagoga społecznego na marginesie lektury*, w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, (red.) S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź.

²⁰⁸ L. Bruni, *Eros, Philía et Agapé. Pour une théorie la réciprocité plurielle et pluraliste*, « *Revue du Mauss* », 2010, nr 35, pod. za E. Marynowicz –Hetka (2012) *Uprzedmiotowanie i marchandyzacja ...* op., cit.

Taki sposób patrzenia na mediację „może być bardzo przydatny dla tworzenia w przestrzeni społecznej tego, co Dewey nazywa uwspólnionym doświadczeniem”²⁰⁹ a F. Imbert²¹⁰ przestrzenią „wspólnego bycia”, czyli tą, w której realizowana jest wymiana, wzajemność, podzielane jest to, co symboliczne, czyli kultura, wartości, wiedza. Przyjęcie postawy nastawionej na mediowanie umożliwia budowanie przestrzeni społecznej o takim charakterze.

Stanowisko przytoczonego wyżej F. Imberta zdaje się wpisywać w taki sposób myślenia o mediacji jak przyjęte w projektowanych badaniach. Celem mediacji jest w nim „otwierać to, co zamknięte, poruszać to, co unieruchomione, rozdzielać to, co złączone”²¹¹. Zdaniem F. Imberta mediacja pozwala rozłączyć to, co trudne, złożone i skomplikowane uwolnić z trudnej sytuacji poglądy uczestników na doświadczenia, przeżycia zapamiętane przez nich indywidualnie. Pozwala wyrazić cierpienie, ale nie pozostawia uczestników w zawieszeniu. Mediacja pozwala, budować przestrzeń, w której jej uczestnicy mogą otworzyć się na samorozwój na podjęcie wysiłku by stać się innym człowiekiem. Mediacja w takim wymiarze staje się pracą nad sobą, zdobywaniem umiejętności słuchania i podejmowania refleksji nad własnym działaniem. Nakłania do podjęcia samodzielnej decyzji czy otworzyć się na podzielanie i wzajemność. Autor w rozważaniach o mediacji podkreśla jej siłę, moc wspierania osób w uczeniu się symbolicznej wymiany²¹².

²⁰⁹ E. Marynowicz-Hetka, (2011) *Podejścia medacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie*, w: *Mediacja i pedagogika...*, op., cit., s. 11.

²¹⁰ F. Imbert, (1992) *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation*, Editions Matrice, Vigneaux, pod. za L. Telka, A. Walczak, (2009) *Dialog i mediacja w wychowaniu*, Pedagogika Społeczna 3-4, s. 21.

²¹¹ F. Imbert, (1992) *Vers une crise du sacre, Au projet institutionnel, Connexions. Organisation et institution: nouvelles forms d'intervention*, 1992/71, Paris, pod. za L. Telka, (2008) *Podejścia medacyjne w toku interwencji w placówce*, Pedagogika Społeczna nr 2, s. 69.

²¹² F. Imbert, (1992) *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation*, Editions Matrice, Vigneaux, pod. za L. Telka, A. Walczak, (2009) *Dialog i mediacja w wychowaniu*, Pedagogika Społeczna nr. 3-4, s. 20.

E. Marynowicz-Hetka²¹³ stawia tezę, że postępowanie mediacyjne jest swego rodzaju metapraktyką, jest elastyczne i nieschematyczne może być zorientowane nie tylko na łączenie, które „wyraża się na wypełnianiu, uzupełnianiu, spełnianiu, ale nierzadko najpierw zorientowane jest na rozłączenie (zerwanie i nieciągłość). Dopiero po tych aktach spełnienia może tworzyć się przestrzeń dla nowego otwarcia w relacjach, zmierzających do równoważności i ponownego łączenia dla realizacji wspólnych celów”²¹⁴. Na podstawie powyższych stwierdzeń daje się zauważyć, że mediacja w takim rozumieniu jest procesem dynamicznym, skoncentrowanym na wprowadzeniu zmiany, ale jednocześnie nastawionym na wzajemność, współdziałanie, współpracę, współodczuwanie. Z perspektywy wcześniejszych rozważań dotyczących pozycji wartości – pojmowanych, jako „zerwanie” i ujawniających się w sytuacjach zachwiania, braku pewności, ważne wydaje się nakierowanie procesu mediacji na „rozdzielanie” „rozłączanie”.

A. Walczak i L. Telka zakładają, iż sytuacjami, które skłaniają do wykorzystania czy spożytkowania podejść mediacyjnych w budowaniu relacji między wychowawcą i wychowankiem są najczęściej te, w których „łamane są reguły wcześniej uzgodnione i podzielane, gdy w relacjach ujawnia się manipulacja, dominacja, permissywność, nieporozumienia, zaburzenia komunikacji”²¹⁵ czyli sytuacje, które powodują powstawanie relacji asymetrycznych. Autorki powołując się na F. Imberta podkreślają, że „podjęcie mediacji stawia jej uczestników wobec zobowiązania do zmiany, ponieważ zostaje poruszone to, co człowiek wyobraża sobie na temat sytuacji, siebie i innych”²¹⁶.

L. Telka akcentuje znaczenie języka w mediacji i wagę ekspresji słowa, czyli rozmowy, wyjaśniania, artykułowania otwarcie zdarzeń, co przyczynia się do zrozumienia, co i dlaczego się dzieje?²¹⁷ Mediacja pozwala tworzyć związki słowa, zestawy pojęć i terminów. Język jest szczególnie ważny, jeśli chodzi o wyrażanie wartości i przekonań oraz opisywanie

²¹³ E. Marynowicz-Hetka (2014) *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*, w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, (2014) , (red.) E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska, Łódź.

²¹⁴ Tamże, s. 28-29.

²¹⁵ A. Walczak, L. Telka, (2009) *Dialog i mediacje....op.cit.* s. 17.

²¹⁶ Tamże, s. 19.

²¹⁷ L. Telka, (2008) *Podejścia mediacyjne w toku interwencji w placówce*, *Pedagogika Społeczna* nr 2, s. 70.

zachowań²¹⁸. Wagę, świadomego użycia języka w mediacji, podkreśla w swojej pracy również G. Nordhelle, poświęcając temu zagadnieniu sporo miejsca²¹⁹.

Mając na uwadze powyższe poglądy, można pokusić się o stwierdzenie, iż orientowanie działania, nasycenie postawy i tworzonych relacji podejściami mediacyjnymi, najbardziej wyraźnie ujawnia się w sytuacjach granicznych, które nie muszą wynikać z konfliktu a przejawiają się zachwianiem dotychczasowego porządku, brakiem pewności i harmonii. Tego typu sytuacje zawierają pewne napięcie, które wymaga podjęcia działania w kierunku podejść mediacyjnych lub w kierunku na przykład rozstrzygania i przejmowania władzy. Dla odróżnienia, wcześniej zarysowana koncepcja mediacji jako techniki, zarezerwowana była jedynie do sytuacji konfliktowych.

Odnosząc się do badań, przestrzeń społeczna szkoły zdaje się być z założenia narażona na powstawanie relacji asymetrycznych, przepełnionych władzą symboliczną, a w konsekwencji występowaniem sytuacji trudnych. Idąc dalej zgodnie z tym, co mówią A. Walczak i L. Telka sytuacje trudne są nieodłącznym elementem występującym w życiu każdej jednostki a podejścia mediacyjne pozwalają przekroczyć ten próg trudności, czyli w efekcie uczą przyjmowania odpowiednich postaw w tych sytuacjach²²⁰.

Podsumowując dotychczasowe analizy należy podkreślić, iż zgodnie z punktem widzenia przyjętym w niniejszych badaniach a także kierując się obecnością w terenie badań, podejścia mediacyjne w odróżnieniu od mediacji, mogą stanowić jeden ze sposobów budowania relacji społecznych w wielu sytuacjach i obszarach życia. Nasycanie postawy, relacji społecznych podejściami mediacyjnymi, nawiązując do zaprezentowanych wcześniej form relacji społecznych, to dbałość o symetryczność relacji i wzajemność podzielenia. Dla lepszego zrozumienia intencji można odnieść się również do zaproponowanej przez E. Marynowicz-Hetkę²²¹ modyfikacji stanowiska K. J. Tillmanna i podziału na dwa typy działania: strategiczne i niestrategiczne, orientowanie działania w kierunku podejść

²¹⁸ F. Filion, *La médiation familiale pour renouer les fils brisés de la parole et de l'écoute*, „Partraites de Familles. Kaleidoscope », vol. 5, nos.2-3, pod. za. L. Telka,(2008), *Podejścia mediacyjne....*, op. cit. s. 70

²¹⁹ Patrz: G. Nordhelle, (2010) *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, op., cit. s. 142-157.

²²⁰ A. Walczak, L. Telka, (2009) *Dialog i mediacjeop.*, cit. s. 19.

²²¹ E. Marynowicz-Hetka, (2012) *Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej – wybrane elementy narzędzia analizy*, w: *Pedagogiczne refleksje... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Józefie Brągiel*, Opole; Ale również: E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społecznaop.*, cit., rozdz. 3.

mediacyjnych wydaje się być zgodne z logiką niestrategiczną. Ten model działania nastawiony jest na porozumienie, równoważenie, wymianę i kooperację a także wspólne interpretowanie sytuacji. Można, zatem powiedzieć, że dla odróżnienia poza indywidualną perspektywą podmiotu działającego obecna jest również wspólna perspektywa osób podejmujących aktywność. Natomiast główną logiką towarzyszącą działaniu o takim charakterze jest „rachuba chwili” inaczej określana, jako taktyka „tu i teraz”²²² Zdaniem M. H Soulet w działaniu niestrategicznym „chwytą się w lot, sposobności, które jednak mogą być niespójne, po to, by połączyć je na nowo w logiczną całość. (...) Taktyka opiera się na grze, a gra (...) nigdy nie jest taka sam. (...) przebiega cios za ciosem, a to z pewnością dlatego, że w taktyce brak miejsca na kierowanie niezależne od okoliczności”²²³ Przywołany autor podkreśla, że działania „tu i teraz” zgodnego z „rachubą chwili” nie da się przewidzieć i ująć w ramy, ponieważ „używa podstępów” i „wykorzystuje okazje”, odrzuca racjonalność i opiera się na własnych regułach. Ponadto, co wydaje się szczególnie istotne w obszarze takich działań dąży się do minimalizowania władzy²²⁴.

Przykładem działania wpisującego się w logikę zgodną z niestrategicznym modelem aktywności może być to aranżowanie. Umiejętność aranżowania „przenika transwersalnie każdy typ działania”²²⁵. Według M. H Soulet jest to umiejętność tworzenia związków oraz zawsze indywidualnych, uprzywilejowanych relacji z innymi, która wymaga odniesienia do zdolności twórczych, umiejętności improwizatorskich a także zdolności łączenia złożonych sił, często przeciwnych²²⁶. Będzie to zatem taka zdolność, która umożliwia wykorzystanie specyficznych, nadarzających się okoliczności, stanowiących kontekst, do rozwiązania konkretnego problemu. Jak twierdzi H. M. Soulet „aranżowanie to doprowadzenie do zgody dwóch logik: projektu i „pierwszej reakcji” po to, by pracować wspólnie nad zrozumieniem przewodniej linii i sensu, by spójnie połączyć przypadkowość”²²⁷.

²²² E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społeczna ...* op., cit., s. 107.

²²³ M. H. Soulet (1996) *Działanie społeczne ...* op., cit., s. 126.

²²⁴ Tamże, s. 127.

²²⁵ E. Marynowicz-Hetka, (2007) *Pedagogika społeczna...* op., cit., s. 108

²²⁶ M. H., Soulet, (1996) *Działanie...* op., cit., s. 106.

²²⁷ Tamże, s. 107.

Dla odróżnienia działanie strategiczne najczęściej ukierunkowane jest, zgodnie ze sztywną kalkulacją ekonomiczną, na pomnażanie zysków, powodzenie, osiągnięcie sukcesu a jednocześnie minimalizowanie nakładów, czyli, kosztów i strat, ale również, co się z tym wiąże, na rywalizację. Najbardziej charakterystyczne cechy takiego działania to indywidualna perspektywa aktywności, przebiegającej według wcześniej określonego planu. Logika działania podmiotu w modelu strategicznym jest racjonalna i celowościowa. Jak twierdzi H. M. Soulet podejmując strategiczne działania ma się na uwadze „odniesienie do siły, antycypację skutków, rozwija wizję panoptyczną”²²⁸. Analizując zarysowane przeciwstawne modele budowania relacji, podejmowania aktywności i odnosząc się do wcześniej poruszanych zagadnień, logika działania niestrategicznego a więc nastawionego na osiągnięcie porozumienia i wspólne interpretowanie sytuacji wydaje się być zgodna z nasycaniem postawy podejściami mediacyjnymi a co za tym idzie z budowaniem, kształtowaniem relacji zgodnie z ich zasadą. Precyzyjna strategia działania, realizowana punkt po punkcie zdaje się całkowicie wykluczać stosowanie postawy mediacyjnej.

Przedstawiona perspektywa podejść mediacyjnych została wykorzystana, jako jedno z podstawowych odniesień teoretycznych dla analizy zgromadzonego materiału badawczego a tym samym użyto jej w procesie rekonstruowania badanej przestrzeni szkoły. Podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące mediacji i podejść mediacyjnych i jednocześnie nawiązując do przyjętego rozumienia przestrzeni społecznej, a także przeglądu literatury przedmiotu ukazującej obraz szkolnej przestrzeni nasuwa się pytanie, jakimi cechami charakteryzuje się przestrzeń, w której z założenia, od zawsze dominują relacje asymetryczne, która przesycona jest władzą, określana jest, jako instytucja totalna a jednocześnie podejmowane są próby wykorzystywania mediacji w rozwiązywaniu konfliktów i nasycania postaw, relacji podejściami mediacyjnymi?

²²⁸ Tamże, s. 126.

3.3. Wzbogacenie teoretyczne – podejścia mediacyjne i koncepcja „demokracji agonistycznej” Chantal Mouffe

Dokonana w trakcie przeglądu literatury i jednocześnie obecności w terenie badań analiza koncepcji „demokracji agonistycznej” zaproponowanej przez Ch. Mouffe, pozwala postawić tezę, iż może ona stanowić pewne wzbogacenie teoretyczne dla przedstawionych powyżej ram podejść mediacyjnych. Obie koncepcje, pozornie dotyczące dwóch odrębnych obszarów, wydają się jednak posiadać kilka punktów stykowych, nici łączących je wzajemnie. Upraszczając można powiedzieć, że poglądy Ch. Mouffe dotyczą raczej sfery makro i odnoszą się do politycznej rzeczywistości. Jednak, już wchodząc „głębiej” w stanowisko autorki odnajdujemy uzasadnienia, które uprawomocniają do wykorzystania ich w rekonstruowaniu szkolnej przestrzeni. Pierwszym, ważnym uzasadnieniem jest przyjęty przez Ch. Mouffe sposób rozumienia „polityki” i „polityczności”. Odwołując się do poglądów autorki, „polityczność”, czy też „to co polityczne” dotyczy ontologicznego wymiaru antagonizmu, antagonistycznych stosunków zachodzących między ludźmi. „Polityka” natomiast, jest zbiorem „praktyk i instytucji organizujących ludzką koegzystencję”²²⁹. Przyjęcie szerokiego rozumienia „polityki” i „polityczności” zaproponowanego przez autorkę, wydaje się umożliwiać odniesienie jej poglądów również do „mikroprzestrzeni” jaką jest przestrzeń szkoły. Przemawia za tym również cel owego organizowania ludzkiej koegzystencji, którym jest „ustanowienie pewnego porządku i zorganizowanie współżycia ludzi w warunkach, które zawsze obciążone są potencjalnym konfliktem, ponieważ pozostają pod wpływem oddziaływania „tego co polityczne””²³⁰.

Ch. Mouffe podkreśla, że w działalności politycznej zawsze występują antagonistyczne napięcia, a zadanie demokracji nie polega na pozbyciu się ich, ale na nadaniu im jak najbardziej „cywilizowanej formy”. Z uwagi na to Ch. Mouffe wprowadza pojęcie „demokracji agonistycznej”, jako politycznej formy ujawniania się nieuchronnych konfliktów²³¹. Postuluje również zamianę pojęcia antagonizmu na agonizm a „wroga” na

²²⁹ Ch. Mouffe (2015) *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*, tłum. B. Szelewa, Warszawa, s. 10

²³⁰ Ch. Mouffe, (2005) *Paradoks demokracji*, tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław, s. 118.

²³¹ L. Koczanowicz, (2005) *Antagonizm, agonizm i radykalna demokracja. Koncepcja polityki Chantal Mouffe*, w: Ch. Mouffe, (2005) *Paradoks ...*, op., cit., s. 11.

„przeciwnika”. Zdaniem Ch. Mouffe zmiana ta pozwala „cywilizować to, co antagonistyczne”, a tym samym nie dopuszcza do przekształcenia tego co antagonistyczne w szukanie wspólnego mianownika między różnymi, sprzecznymi poglądami co miałyby usunąć, wyeliminować wszystkie konflikty. Punktem wyjścia koncepcji zaproponowanej przez autorkę jest założenie, że „przeciwieństwo przyjaciel - wróg nie jest jedyną formą, jaką może przybierać antagonizm.” W efekcie takiego myślenia autorka proponuje rozróżnienie dwóch form antagonizmu. Po pierwsze „właściwego antagonizmu”, który zachodzi najczęściej pomiędzy wrogami, czyli takimi osobami, które nie mają „wspólnej, symbolicznej przestrzeni” i usilnie zwalczają siebie nawzajem. Po drugie „agonizmu”, który zachodzi w relacji nie pomiędzy wrogami, lecz między „przeciwnikami”, określonymi przez autorkę jako „przyjaźni wrogowie”. W przywołanym rozumieniu są to przyjaciele dzielący wspólną symboliczną przestrzeń, którzy jednocześnie są wrogami, bo chcą organizować tę przestrzeń w inny sposób, po swojemu²³². Z tego punktu widzenia istotne jest zatem stwierdzenie, że „agonistyczna demokracja” wymaga uznania, że konflikty i podziały są nieodłącznymi elementami polityki i niemożliwe jest doprowadzenie do ostatecznego pojednania²³³. Koncepcja ta podkreśla, że podstawą polityki demokratycznej nie jest przewyższenie opozycji my – oni, ale zupełnie inny sposób jej stanowienia. „Oni”, o których mowa, nie mogą być postrzegani, jako wrogowie, których za wszelką cenę trzeba zniszczyć, ale jako „przeciwnicy”, których idee zwalczamy, ale ich praw do obrony tych idei nie kwestionujemy. „Przeciwnik jest wrogiem, lecz wrogiem posiadającym pełnię praw, kimś, z kim łączy nas pewna wspólnota postaw, dzielimy z nim, bowiem poparcie dla etyczno-politycznych zasad liberalnej demokracji: wolności i równości. [...] Istotnie wzięwszy pod uwagę nieusuwalność pluralizmu wartości, nie istnieje racjonalne rozwiązanie konfliktu i ma on, zatem wymiar antagonistyczny”²³⁴. Autorka wyraźnie podkreśla, że owego antagonizmu, przeciwieństwa, sprzeczności nie da się całkowicie wyeliminować, można ją jedynie uładzić „poskromić, „wysublimować”. Nie oznacza to, że owi „przeciwnicy” nigdy nie dochodzą do kompromisu, zgody czy pojednania. Jednak, zdaniem autorki, taka sytuacja nie ma cech stałości, jest jedynie chwilową przerwą w konfrontacji. Można zatem powiedzieć, że demokracja w rozumieniu autorki jest nieustannym procesem składającym się z momentów zgody, walki, dekonstrukcji i ponownej rekonstrukcji własnych poglądów i poglądów innych (czy też relacji

²³² Tamże, s. 33.

²³³ Tamże, s. 35.

²³⁴ Ch. Mouffe (2005) *Paradoks...* op., cit., s. 119.

między „przeciwnikami”). Nie ma w niej końca i nie jest możliwe osiągnięcie stałego, obowiązującego porozumienia.

Zderzenie przeciwnych stanowisk oparta o zasadę szacunku dla pola wartości „przeciwnika”, o której mówi autorka, jest warunkiem istnienia demokracji. Ch. Mouffe postuluje uważnienie konfliktu i uznanie jego nieusuwalności. Zwraca również uwagę na niebezpieczeństwo związane z wygaszaniem konfliktów i zbyt silnym naciskiem na „konsens”, co może prowadzić do bierności, rozczerowania, barku namiętności a w konsekwencji do narastania, eskalacji antagonizmów²³⁵. Autorka wyraźnie podkreśla, iż każdy „konsens” w tym obszarze jest niestały, a dodatkowo przyczynia się do stabilizacji władzy i wykluczenia.

Ch. Mouffe w swojej koncepcji postuluje stworzenie przestrzeni dla różnicy zdań, a w efekcie rozwijanie takich instytucji, w których owa różnica będzie mogła bez konsekwencji być ujawniona.²³⁶ M. Mendel przywołując poglądy autorki mówi o postulowaniu „trzeciej przestrzeni”, która umożliwia trwanie demokracji²³⁷. Wydaje się jednak, iż nawiązanie do trzeciej przestrzeni może być przyczyną nieporozumienia, bo Ch. Mouffe odżegnuje się od „polityki trzeciej drogi”, bo to polityka bez przeciwnika. Natomiast, z jej perspektywy „przeciwnik” jest podstawową kategorią „agonistycznej demokracji”. To właśnie możliwość walki między przeciwnikami, ich różnymi punktami widzenia powoduje, że demokracja jest żywa, że istnieje. Nie chodzi tutaj o ujarzmianie, wygaszanie, wyciszanie, minimalizowanie konfliktów, ale wprost przeciwnie, doprowadzenie do zderzenia się odmiennych poglądów i idei. Warto zatem podkreślić, że „trzecia przestrzeń” o której mówi M. Mendel, to w rozumieniu przyjętym przez Ch. Mouffe nie przestrzeń zgody i pojednania, ale przestrzeń dyskusji i różnicy zdań. Paradoksalnie „doskonała demokracja rzeczywiście unicestwiałaby samą siebie. Dlatego właśnie należy rozumieć ją, jako dobro, które istnieje tylko dopóty, dopóki nie jest osiągalne”²³⁸. Należy również zaznaczyć, że autorka akcentuje istotę tak zwanego „konfliktowego konsensusu” czyli sytuacji kiedy istnieje jednocześnie zgoda, co do etyczno-politycznych wartości ale towarzyszy jej również niezgoda, co do pojmowania,

²³⁵ Tamże, s. 121.

²³⁶ Tamże, s. 122.

²³⁷ M. Mendel (2015), *Trialetyka jako logika pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna wstępy i kontynuacje*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namińska, Łódź, s. 57-75.

²³⁸ Ch. Mouffe (2015) *Agonistyka...*, op., cit., s. 153

znaczenia owych wartości i wybranego sposobu wprowadzenia ich w życie²³⁹. W koncepcji, którą proponuje Ch. Mouffe wyraźnie widoczne jest podkreślenie ciągłego ruchu, przemieszczania się, zmiany, co wyklucza stałość, bezruch i możliwość trwałego, stale obowiązującego porządku.

Podsumowując można powiedzieć, iż model „agonistycznej demokracji” jawi się jako postulat nieustannej dyskusji, rozmowy. Jednak istotą walki, czy zderzenia się wzajemnych agonizmów jest uznanie wartości, ważności „przeciwnika”. Tym samym, aby mogło dojść do rozmowy, dyskusji, które przebiegać będą w „cywilizowany” sposób podstawą jest szacunek, akceptacja wzajemnych symbolicznych przestrzeni. Zatem przeciwnicy nie muszą być zgodni, co więcej nie powinni być zgodni, co do swoich wzajemnych poglądów, ale powinni akceptować prawa drugiej osoby. Wydaje się, iż kluczowe założenia koncepcji „demokracji agonistycznej” takie jak; podniesienie pozytywnej roli konfliktów, postulowanie tworzenia przestrzeni, w której dochodzi do swobodnej wymiany odmiennych idei i poglądów, a także uznanie pluralizmu wartości, stanowią również podstawę koncepcji podejść mediacyjnych. Nakreślone wcześniej ramy wyraźnie pokazują, iż działanie zgodne z perspektywą podejść mediacyjnych polega na tworzeniu/kształtowaniu przestrzeni wymiany poglądów, a także przyjęciu postawy nastawionej na rozmowę i dialog. Przestrzeń ta, podobnie jak w propozycji Ch. Mouffe, nie istnieje jeśli osoby nawiązujące wzajemne relacje nie zgodzą się co do tego, że warto podjąć dialog. Mówiąc językiem autorki koncepcji „agonistycznej demokracji” można powiedzieć, że przestrzeni tej nie ma jeśli przeciwnicy nie akceptują wzajemnie swoich praw, nie podzielają swoich pól wartości. Z kolei odnosząc się do podejść mediacyjnych owe uznanie praw innych do wyrażania swoich opinii, posiadania własnych wartości jest punktem wyjścia w dążeniu ku symetryczności relacji.

Istotnym punktem stycznym obu koncepcji jest uznanie, iż konflikt stanowi niepodważalną wartość. Zgodnie z tym co zostało powiedziane w poprzednim rozdziale, podejścia mediacyjne w pewnym sensie stanowią przestrzeń, w której poprzez dialog, rozmowę, wzajemne uzgodnienia, tworzy się instytucja symboliczna²⁴⁰. Natomiast podstawowym elementem instytucji symbolicznej jest właśnie nieustanny konflikt, który nadaje jej zmienny i dynamiczny charakter. Dzięki niemu instytucja nie popada w stagnację i unieruchomienie. Analizując koncepcję podejść mediacyjnych wyraźnie widać, że sytuacje

²³⁹ Tamże, s. 23.

²⁴⁰ E. Marynowicz-Hetka, (2011) *Podejścia mediacyjne ...* op., cit., s. 9.

trudne, graniczne a wśród nich konflikt, umożliwiają „rozłączenie tego co złączone”, powodują zachwianie i destabilizację dotychczasowych ustaleń i porządków, a w konsekwencji pozwalają na nowo zrekonstruować wzajemne relacje. Nasuwa się również spostrzeżenie, że zarówno w podejściach mediacyjnych jak i w koncepcji Ch. Mouffe nie chodzi o osiągnięcie efektu w postaci zgody, wzajemnego konsensusu, ale właśnie o „tworzenie przestrzeni” do dyskusji, rozmowy, wymiany poglądów. Z tej perspektywy „przeciwnicy” nie muszą się zgadzać, ale muszą uznać, że warto podjąć rozmowę. Można również zaryzykować stwierdzenie, iż podejścia mediacyjne mogą w pewnym sensie stanowić formę „cywilizowania tego co antagonistyczne”, inaczej ujmowania tego co sprzeczne, niezgodne, wykluczające się w „cywilizowaną formę”.

Rozdział 4. Podstawy metodologiczne badań własnych

4.1. Perspektywa badań jakościowych

Z uwagi na to, iż przestrzeń społeczna szkoły w dostępnej literaturze jawi się, jako struktura dynamiczna, wielowymiarowa, wieloznaczna, pełna subtelnych oddziaływań i elementów nie zawsze widocznych gołym okiem i możliwych do uchwycenia, wydaje się słuszne, w jej poznaniu, wykorzystanie jakościowego podejścia badawczego. Jak twierdzi E. Babbie, badania o charakterze jakościowym „są szczególnie efektywne, gdy stosuje się je do badania subtelnych niuansów w postawach i zachowaniach oraz do badania procesów społecznych w czasie. Dlatego główna mocna strona tej metody leży w głębi rozumienia jakie umożliwia”²⁴¹. Odnosząc się do przedmiotu badań i mając na uwadze jego nieuchwytność i trudność poznania, szczególnie jeśli chodzi o elementy niewidzialne/symboliczne jest to szczególnie istotne. W niniejszym paragrafie zostaną określone ramy znaczeniowe i wyznaczniki tego rodzaju badań.

Analiza dostępnej literatury pokazuje, iż nie ma jednolitego stanowiska w odpowiedzi na pytanie, czym są badania jakościowe i kogo możemy nazwać jakościowym badaczem. Przywołanie jednoznacznej, dominującej definicji badań jakościowych jest niemożliwe. Zdaniem Denzina i Lincoln²⁴² badania o charakterze jakościowym przecinają różne dyscypliny, dziedziny, problematyki, dlatego pod ich parasolem mieści się wiele metod, podejść, paradygmatów czy orientacji wykorzystywanych przez badaczy. Autorzy jednocześnie podkreślają, że trudności definicyjne wynikają przede wszystkim z ich wieloletnich tradycji, kiedy to na każdym etapie rozwoju badania jakościowe oznaczały coś zupełnie innego. To bogactwo i wielowymiarowość badań jakościowych powoduje, że badacze zajmujący się tym zagadnieniem próbując dokonać uogólnień i określić istotę jakościowego podejścia do badań, proponują definicje i charakterystyki konstruowane na zasadzie przeciwieństwa do badań ilościowych lub też skoncentrowane na ich specyficznych

²⁴¹ E. Babbie, (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, s. 335.

²⁴² N. K. Denzin, Y., S. Lincoln, (2010) *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski, w: N. K. Denzin, Y., S. Lincoln, (red.) *Metody badań jakościowych, T I*, Warszawa, s. 21-23.

cechach, czy opisujące metody postępowania i czynności związane z prowadzeniem tego rodzaju badań.

Przywoływani już Denzin i Lincoln starając się określić ich specyfikę uważają, że „(...) badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbują nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie”²⁴³. U. Flick twierdzi, iż definicja ta trafnie wskazuje na istotę badań jakościowych, ale autor jednocześnie podkreśla trudność formułowania tak ogólnych definicji²⁴⁴.

Denzin i Lincoln w dalszych rozważaniach wyjaśniają, iż samo użycie słowa badania jakościowe „(...) implikuje koncentrację na cechach obiektów oraz na procesach i znaczeniach, które nie są weryfikowalne eksperymentalnie lub kwantyfikowalne (jeżeli w ogóle są one mierzalne) w kategoriach ilości, wielkości, intensywności lub częstości. Badacze jakościowi kładą nacisk na społecznie konstruowaną naturę rzeczywistości, na bliskie stosunki między badaczem a przedmiotem badań, na sytuacyjne ograniczenia wpływające na badanie. Tacy badacze podkreślają naturalne uwikłanie badań w wartości. Poszukują odpowiedzi na pytania o to, *jak* jest tworzone społeczne doświadczenie i nadawane mu znaczenie”²⁴⁵.

Z kolei H. Krüger podejmując próbę zdefiniowania badań jakościowych mówi, że „(...) celem ich jest badanie kompleksowych właściwości (*qualia*) pól społecznych możliwie jak najbliżej podmiotu badań”²⁴⁶. Charakterystyczne dla badań jakościowych jest również to,

²⁴³ N. K. Denzin, Y., S. Lincoln, (2010) *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski, w: N. K. Denzin, Y., S. Lincoln, (red.) *Metody badań jakościowych, T I*, Warszawa, s. 23.

²⁴⁴ U. Flick (2010), *Projektowanie badań jakościowych*, Warszawa, s. 22-23.

²⁴⁵ N. K. Denzin, Y., S. Lincoln, (2010) *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka ...*, op., cit, s. 34.

²⁴⁶ E. Terhart (1997), *Entwicklung und Situation des Qualitativen Forschungsansatzes In der Erziehungswissenschaft*, w: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, (red.) B. Frieberthäuser, A. Prengel, Weinheim – München, pod. za : H.-H. Krüger, (2005) *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk, s. 156.

iz próbują one dokonywać opisów, rekonstrukcji lub uogólnień struktur poprzez pozbawiony uprzedzeń, bezpośredni kontakt z danym polem społecznym, z uwzględnieniem sposobu widzenia świata osób w nim działających, wychodząc od ich bezpośredniego doświadczenia”²⁴⁷.

Już na podstawie zaprezentowanych ujęć definicyjnych Denzina i Lincoln oraz Krügera daje się zauważyć, iż mimo różnorodności badań jakościowych można wyodrębnić ich charakterystyczne cechy wspólne, jednak stanowiska autorów w tej kwestii również nie są do końca spójne.

S. Krzychała²⁴⁸, powołując się na autorów podręczników metodologii (S. Lamnek i U. Flick) wymienia najistotniejsze cechy badań jakościowych:

- całościowość, holistyczność, wielowymiarowość ujęcia i zrozumienia społecznych procesów i zależności;
- rekonstruowanie złożonych i dynamicznych zjawisk społecznych;
- wykorzystywanie perspektywy uczestników badań, ich mentalnych konstrukcji, emocjonalnych doznań, ich osobistego i zbiorowego punktu widzenia;
- naturalność sytuacji w której spotykają się badany i badacz;
- skoncentrowanie badacza na całym procesie badawczym, nacisk na jego krytyczną postawę na każdym etapie badań;
- otwartość i elastyczność badacza w postępowaniu badawczym, reagowanie na zastane sytuacje i zmiana początkowych zamiarów, co wymaga intuicji i wyczucia.

Nieco inaczej cechy badań jakościowych ujmują M. B. Miles i A. M. Huberman. Autorzy podkreślają szczególnie:

²⁴⁷ H.-H. Kruger, (2005) *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk, s. 156.

²⁴⁸ S. Lamnek, (1995), *Qualitative Sozialforschung*, Band 1 i 2, Weinheim: Beitz; U. Flick, (red.) (2006) *Qualitative Evaluationsforschung*, Reinbek: Rowohlt, pod za: S. Krzychała, (2008) *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, s. 34-35.

- intensywny i/lub długotrwały kontakt badaczy jakościowych z terenem czy sytuacją życiową, która jest odzwierciedleniem codziennego, zwyczajnego życia badanych;
- konieczność holistycznego ujęcia badanego kontekstu ujawniającego jego logikę, uporządkowanie oraz jego ukryte i jawne zasady;
- dążenie badaczy do zebrania danych „o spostrzeżeniach lokalnych aktorów od wewnątrz poprzez napiętą czujność i empatyczne zrozumienie” (owe spostrzeżenia i wyrażenia pochodzące od badanych powinny zostać zachowane w oryginalnej formie do końca badania);
- podstawowe zadanie badań jakościowych to „wyjaśnienie dróg, jakimi ludzie w poszczególnych sytuacjach dochodzą do zrozumienia i wyjaśnienia sytuacji, podejmują działania lub w inny sposób radzą sobie z codziennymi sytuacjami”
- badacze jakościowi dopuszczają różne interpretacje zebranego materiału;
- głównym „narzędziem pomiaru” jest badacz;
- w większości prowadzonych analiz podstawą są słowa, które można zestawiać ze sobą, tworzyć podgrupy²⁴⁹.

Odnosząc się do pierwszej zaprezentowanej powyżej cechy badań jakościowych, warto zaznaczyć, iż na konieczność wżycia się w środowisko w celu dogłębnego poznania rzeczywistości badanych zwracała uwagę również twórczyni pedagogiki społecznej H. Radlińska. Jej zdaniem, aby tego dokonać trzeba „poznać nie tylko warunki zewnętrzne jego bytu, lecz również pojęcia i pragnienia w nim żyjące, istotę jego mocy duchowej i więzi, które je łączą z szerszym światem”²⁵⁰. Rozszerzając, można powiedzieć, że chodzi tutaj o nawiązanie szczególnej relacji między badaczem i badanym. Zdaniem Kubinowskiego²⁵¹ owa relacja jest jednym z wyróżników empirycznych badań jakościowych. Autor dokonując analizy porównawczej charakterystyk tego rodzaju badań proponowanych przez wielu

²⁴⁹ M. B., Miles, A. M., Huberman, (2000) *Analiza danych jakościowych*, przekł. Stanisław Zabielski, Białystok, s. 7-8.

²⁵⁰ H. Radlińska, (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, s. 75.

²⁵¹ D. Kubinowski (2011) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia- Metodyka – Ewaluacja*, Lublin, s. 70-71.

autorów mówi o interaktywności, jako o jednej z cech konstytutywnych badań jakościowych. Dalej wyjaśnia, iż „(...) pogłębione rozumienie odbieranych, jakości poznawanego świata możliwe jest dopiero w rezultacie nawiązania bezpośredniego, osobistego kontaktu z badanymi w toku intensywnych, wielorakich interakcji zachodzących w ich naturalnym środowisku społecznym”²⁵².

Obok interaktywności D. Kubinowski wymienia jeszcze takie cechy badań jakościowych jak: „personalistyczność, emergentność, dyskursywność i holistyczność”. Personalistyczność przejawia się w postrzeganiu roli badacza, jako podstawowego narzędzia zbierania i analizy danych z jednoczesną świadomością jego różnorodnych ograniczeń. Zatem każde badanie jakościowe może mieć swój własny spersonalizowany charakter wynikający między innymi z uwarunkowań biograficznych badacza, cech osobowości, wyznawanych wartości czy osobistych nastawień i predyspozycji. Emergentność autor wiąże z indukcyjnością badań jakościowych, czyli pewną etapowością postępowania badawczego prowadzącego od szczegółu, czyli np. dokumentowania zdarzeń z praktyki do coraz szerszej perspektywy, czyli prób budowania teorii. Cecha ta zakłada również pewną elastyczność, otwartość koncepcji na początku realizacji badań²⁵³. Jak twierdzi Strauss i Corbin „Proces badawczy rozpoczyna się wprowadzeniem postawieniem problemów, te jednak w przebiegu procesu badań stale podlegają modyfikacji i rozszerzeniom”²⁵⁴. Ta charakterystyczna dla badań jakościowych struktura nazywana jest często „lejkowatą”²⁵⁵. Sformułowana na wstępie często szeroka problematyka badań zostaje uszczegółowiona lub zmieniona już na etapie gromadzenia materiału badawczego. Z kolei dyskursywność badań jakościowych przejawia się głównie w możliwości wykorzystania różnych interpretacyjnych perspektyw i punktów widzenia, również pochodzących od samych badanych, co zwiększa szanse pełniejszego poznania i rozumienia badanej rzeczywistości. Kolejna cecha, jaką wymienia D. Kubinowski, to holistyczność, czyli „(...) próba całościowego postrzegania badanego fenomenu, w tym uwzględnienia wszystkich istniejących kontekstów poznawczych jego, jakości oraz

²⁵² Tamże, s. 70.

²⁵³ Tamże, s. 70-71.

²⁵⁴ A. Strauss, J. Corbin, (1996) *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, München, pod., za: H.-H. Kruger, (2005) *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk, s. 159.

²⁵⁵ M. Hammersley, P. Atkinson (2000), *Metody badań terenowych*, Poznań, s. 34-64

dynamicznej natury otaczającej nas rzeczywistości.” Chodzi tutaj również o „całościowe, integralne myślenie o człowieku”²⁵⁶.

Aby ukazać wyczerpujący obraz konstytutywnych cech badań jakościowych proponowanych przez D. Kubinowskiego należy wymienić jeszcze trzy, pozostające ze sobą w dialektycznym związku, cechy takie jak: idiomatyczność, kontekstualność i adekwatność. Pierwsza wynika z założenia, że „każde zjawisko w świecie ludzkim ma swój charakterystyczny idiom, a przybliżone rozumienie i przedstawienie możliwe jest właśnie dzięki uwzględnieniu owego zidentyfikowanego idiomu na wszystkich etapach procedury badawczej”²⁵⁷. Druga cecha nakazuje kontekstualne ujęcie badanych zjawisk, ponieważ zarówno przedmiot badań, wszystkie zachodzące w czasie badań sytuacje jak i sam badacz usytuowani są w wielorakich kontekstach. Natomiast ostatnia cecha, bezpośrednio nawiązująca do poprzednich, mówi o konieczności doboru takich metod badania, które będą adekwatne do poznania istoty przedmiotu badań i uwarunkowań kontekstualnych²⁵⁸.

Z kolei J. W. Creswell²⁵⁹ jako najistotniejsze cechy badań jakościowych wymienia:

- naturalny kontekst, czyli zbieranie materiału badawczego w bezpośredniej relacji z badanymi;
- badacz, jako podstawowe narzędzie, badacz sam osobiście gromadzi materiał badawczy;
- wiele źródeł danych, (wywiady, obserwacje, dokumenty);
- indukcyjna analiza danych,
- znaczenia nadawane przez uczestników, poznanie opinii uczestników badań nie sugerując się własnymi założeniami;
- projekt w trakcie rozwoju, proces badawczy powstaje w trakcie badań;

²⁵⁶ D. Kubinowski (2011) *Jakościowe badania ...*, op., cit., s. 71-72.

²⁵⁷ Tamże, s. 65.

²⁵⁸ Tamże s. 65.

²⁵⁹ J. W. Creswell (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*,. tłum. J. Gilewicz, Kraków.

- pryzmat teoretyczny, możliwość przyjęcia określonej koncepcji, sposobu patrzenia na zgromadzony materiał;
- interpretacyjność, badacze interpretują to, co widzą, słyszą i rozumieją, nie ma możliwości oddzielenia tych interpretacji od doświadczeń, biografii i wcześniejszych poglądów badacza;
- ujęcie holistyczne, badacze zmierzają do zbudowania złożonego obrazu badanego zagadnienia²⁶⁰.

Podsumowując przegląd literatury skoncentrowany na przedstawieniu kluczowych cech badań jakościowych, nie trudno dostrzec, iż mimo różnych interpretacji i braku całkowitej zgody autorów, co do ich definiowania i przypisywania najmocniej charakteryzujących je cech, można powiedzieć, że granice wyznaczające badania jakościowe zostały dość wyraźnie określone. Mając na uwadze specyfikę jakościowej perspektywy badawczej i nawiązując do poniżej sformułowanego przedmiotu i celów badań, tak określone postępowanie wydaje się jedynym, umożliwiającym rozwiązanie postawionego przez badacza problemu. Przestrzeń szkoły jawi się, jako niezwykle „wymagający” wielowymiarowy, skomplikowany, niejednorodny, pełen sprzeczności i subtelnych niuansów teren badań, który wydaje się być uchwytty jedynie przy wykorzystaniu procedur jakościowych.

4.2. Przedmiot, cele badań i problematyka badawcza

Przedmiotem badań jest przestrzeń społeczna szkoły i wybrane elementy, które tę przestrzeń kształtują, szczególnie relacje społeczne zachodzące między osobami współtworzącymi badaną przestrzeń. Zakłada się, iż zgodnie z przyjętym rozumieniem przestrzeni społecznej przedmiot badań stanowić będą głównie niematerialne, niewidzialne, symboliczne elementy wypełniające przestrzeń szkoły. Badacz będzie starał się również rozpoznać specyficzne składniki przestrzeni fizycznej, które stanowią kontekst relacji społecznych zachodzących w szkole. W tym miejscu wydaje się ważne podkreślenie, iż jednym z kluczowych odniesień teoretycznych niniejszych badań są podejścia mediacyjne, które mogą stanowić jeden z możliwych sposobów budowania relacji w przestrzeni szkoły.

²⁶⁰ Tamże, s. 191-192.

Nawiązywane relacje społeczne i przyjmowane postawy, mogą posiadać znamiona podejść mediacyjnych. W tym kontekście celem badacza jest również odpowiedź na pytanie, jakie miejsce w przestrzeni szkoły mają podejścia mediacyjne.

Podsumowując, należy podkreślić, iż badacz chce ujawnić to, co nieoczywiste, rozmyte i niedostrzegalne „gołym okiem” a tym samym specyficzne dla badanej przestrzeni szkoły. Badaczowi szczególnie zależy na przekroczeniu płaskiego, statycznego i jednowymiarowego opisu szkolnej przestrzeni na rzecz ukazania tego, co „unoszą się” i wypełniają daną przestrzeń.

Celem poznawczym badań jest rozpoznanie i rekonstrukcja przestrzeni społecznej szkoły poprzez analizę występujących w niej elementów, symbolicznych/niewidzialnych i tworzących ją relacji społecznych.

Celem praktycznym badań jest spożytkowanie elementów symbolicznych/niewidzialnych przestrzeni dla kształtowania relacji społecznych.

W świetle przyjętych w rozdziale pierwszym stanowisk i kierując się przedmiotem projektowanych badań postawiono następujące główne pytanie badawcze: Jaka jest przestrzeń społeczna szkoły? A także odpowiadające mu pytania szczegółowe: Jak kształtują się relacje społeczne w przestrzeni szkoły? Jakie elementy symboliczne/niewidzialne występują w szkolnej przestrzeni? Jakie są możliwości spożytkowania elementów symbolicznych/niewidzialnych przestrzeni dla kształtowania relacji społecznych.

4.3. Metoda monografii

Jako metodę pozwalającą na rozwiązanie postawionych problemów badawczych wybrano metodę monograficzną. Mając na uwadze przedmiot badań i problematykę badawczą, zaprezentowane poniżej najważniejsze, specyficzne cechy wybranej metody, z perspektywy badacza, wydają się w sposób wystarczający argumentować dokonany wybór.

Metodę monografii, jak twierdzi B. Turlejska²⁶¹, nie jest łatwo przyporządkować jednoznacznie do konkretnego nurtu orientacji metodologicznych. Za jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy autorka uznaje wielość dyscyplin, w których zakresach, wykorzystywane są i często w różny sposób interpretowane, badania monograficzne. Zdaniem autorki, bez wątplenia, ten rodzaj badań można utożsamiać z formą jakościowych badań terenowych, których celem podstawowym „jest opis i wyjaśnienie określonych, konkretnych faktów”²⁶².

B. Turlejska wskazuje również na podstawowe różnice w rozumieniu i stosowaniu metody monografii przez socjologów i pedagogów. Jej zdaniem socjologiczne ujęcie badań monograficznych polega przede wszystkim na ukazaniu tego, co typowe i powtarzalne²⁶³ w przeciwieństwie do monografii pedagogicznych, gdzie szczególne miejsce zajmuje „ujęcie całościowe czegoś, co niepowtarzalne” specyficzne i jednostkowe.²⁶⁴ Takie ujęcie pedagogicznych badań monograficznych wykorzystywane i rozwijane było głównie przez pedagogów społecznych.

I. Lepalczyk²⁶⁵ podejmując próbę charakterystyki metody monograficznej wskazała, iż umożliwia ona:

- pogłębione badania struktury społecznej, czyli układów i wzajemnych relacji jednostek i grup składających się na daną organizację.
- pogłębione badanie systemu wychowawczego danej instytucji, rozumianego, jako układ środowiska społecznego lub zawodowego zespólnie wspólnie realizowanym zadaniem, bazującym na wspólnych wartościach, poddanych regulacji wspólnych norm

²⁶¹ B. Turlejska, (1998) *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, w: S. Palka (red), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, s. 75.

²⁶² Tamże, s. 75.

²⁶³ Potwierdzeniem takiego ujęcia badań monograficznych w socjologii może być również stanowisko W. J. Goode, P. K. Hatt zaprezentowane w książce pt. *Metody badań socjologicznych*, gdzie autorzy wyraźnie wskazują na eliminowanie niepowtarzalnych elementów danego zjawiska z procesu naukowego abstrahowania. Patrz. St. Nowak (1965) (oprac.) *Metody badań socjologicznych*, Warszawa, s. 333.

²⁶⁴ B. Turlejska, (1998) *Monografia pedagogiczna...* op. cit., s. 77.

²⁶⁵ I. Lepalczyk, (1974) *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, R. Wroczyński, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, s. 148.

- pozwala na porównywanie wybranego zagadnienia (wybranych zagadnień) w różnych związkach czasowych lub przestrzennych danej placówki czy instytucji.

Należy również dodać, iż specyficzna cecha i wartość badań monograficznych realizowanych przez pedagogów społecznych zawarta jest również w stwierdzeniu, że ich celem nie jest jedynie „uzyskanie wiedzy na jakiś temat, lecz badanie z intencją wykorzystania tej wiedzy w pracy z drugim człowiekiem”²⁶⁶. Jest to zgodne z procedurą badań jakościowych, które jak twierdzi U. Flick „(...) nie ograniczają się jednak do wytwarzania wiedzy czy interpretacji dla celów czysto naukowych. Często zamiarem badaczy jest przekształcenie badanego obszaru lub wytworzenie wiedzy użytecznej w praktyce, pozwalającej formułować lub wspierać określone rozwiązania dla konkretnych problemów praktycznych”²⁶⁷.

Zdaniem A. Kamińskiego²⁶⁸ podstawowa zaleta monografii to możliwość sięgnięcia „w głąb” instytucji, czyli „gruntownego, wielostronnego wejrzenia w jej funkcjonowanie zarówno, jako systemu społecznego, jak i jako związanego ze sobą zbioru osób” Należy jednak zaznaczyć, iż autor starał się ograniczyć zakres metody monograficznej „tylko do badań instytucji społecznych rozumianych, jako organizacje społeczne”. Zatem charakterystyczna dla badań monograficznych, według A. Kamińskiego jest ścisła lokalizacja instytucjonalna.

Znacznie szersze ujęcie proponuje Sztumski, dla którego „metoda monograficzna polega na systematycznym badaniu dowolnej społeczności lub instytucji w ich naturalnym i społecznym środowisku – uwzględniając wszystkie zjawiska, jakie w badanym obiekcie zachodzą oraz istniejące między nimi relacje, występujące prawidłowości i specyficzne cechy”²⁶⁹. Autor uważa, iż metoda monograficzna pozwala na postrzeganie i prezentowanie faktów takich, jakie mają miejsce w rzeczywistości bez ówczesnego tłumaczenia, ocen czy „upiększania”. Ponadto, wskazuje również na taką zaletę metody, jak, możliwość bezpośredniego i długotrwałego kontaktu z badaną rzeczywistością, co bez wątpienia ułatwia

²⁶⁶ B. Turlejska, (1998) *Monografia pedagogiczna...* op. cit. s. 83.

²⁶⁷ U. Flick, (2011) *Projektowanie badań jakościowych*, Warszawa, s. 28.

²⁶⁸ A. Kamiński, (1974) *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: T. Pilch, R. Wroczyński (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, s. 73.

²⁶⁹ J. Sztumski, (1995) *Wstęp do metod i technik badań pedagogicznych*, Katowice, s. 135.

ukazanie badanych zjawisk w sposób całościowy z jednoczesnym ukazaniem dynamiki, zmian i przeobrażeń oraz uwzględnienie strukturalno-funkcjonalnych powiązań²⁷⁰. Autor powołuje się również na Arensberg M. C, który uważał, iż monografia jest badaniem psychologicznych i społecznych warunków, które jest przeprowadzane in vivo tzn. w żywych i naturalnych środowiskach, uwzględniając występujące w nich relacje (...) pozwalają badać związki istniejące między psychologicznymi i społecznymi zjawiskami²⁷¹.

Oprócz zaprezentowanych zalet niektórzy autorzy podejmują próbę krytycznego spojrzenia na metodę monografii. I. Lepalczyk wskazuje na trzy zagrożenia związane z zastosowaniem metody monograficznej: subiektywizm, pseudouogólnienie i opisowość. Zdaniem autorki subiektywizm w monografii związany jest z użyciem obserwacji uczestniczącej, jako jednej z wiodących technik badawczych. Przyjęcie przez badacza roli „członka badanego środowiska” znacznie komplikuje „celowe, planowe, systematyczne i krytyczne zbierania i interpretację materiałów”. Niebezpieczne jest również wysuwanie niedostatecznie zasadnych wniosków wynikające z braku dostatecznej wiedzy o badanej rzeczywistości czy wreszcie zbytnia opisowość bez głębszej interpretacji²⁷². Aby uniknąć powyższych zagrożeń – zdaniem A. Kamińskiego – należy mieć na uwadze, iż „wyobraźnia badacza jest cechą podobnie cenną, jak i sceptyczny krytycyzm”²⁷³.

Jak twierdzi B. Turlejska²⁷⁴ wymienione wyżej zarzuty, wady metody monograficznej są zbieżne z tymi, które przypisuje się obecnie badaniom jakościowym i mając na uwadze rozwój współczesnej metodologii, to, co uznawano za wadę można uznać za zaletę badań monograficznych. Argumenty przywoływane przez autorów krytycznie odnoszących się do metody monografii utwierdzają w przekonaniu, że metoda ta ma w pełni jakościowy charakter.

Według A. W. Maszke jakość zebranego materiału w badaniach monograficznych w dużej mierze jest zależna od przestrzegania reguł postępowania badawczego. Jedną z ważniejszych zasad to konieczność przeprowadzenia „badań przedwstępnych”, które zdaniem

²⁷⁰ Tamże, s. 136.

²⁷¹ M.C., Arensberg, pod. za J. Sztumski (1995) *Wstęp do....*, op., cit. s. 137.

²⁷² I. Lepalczyk, (1974) *Metoda monografii....*, op. cit., s. 156-157.

²⁷³ A. Kamiński, (1974) *Metoda, technika, procedura...* op., cit. s. 75

²⁷⁴ B. Turlejska, (1998) *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, w: S. Palka (red), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, s. 82-83.

autora mogą mieć formy „wstępnego zwiadu”. Celem takich badań jest zapoznanie się badacza z terenem oraz badanym środowiskiem. „Wstępny zwiad” umożliwia rozpoznanie instytucji, która ma być przedmiotem badań, „jej roli i znaczenia w środowisku, jej struktury, zasad funkcjonowania, realizowanych funkcji jak i osób w niej zatrudnionych”²⁷⁵.

D. Katz²⁷⁶ odróżnia zwiad badawczy, czyli „okres niesformalizowanego i względnie swobodnego badania, w czasie, którego badacz terenowy próbuje osiągnąć możliwie najlepsze zrozumienie ważnych sił społecznych działających w danej sytuacji” od „wstępnego badania próbnego” podczas którego kontroli podlegają przygotowane już konkretne narzędzia badawcze.

Z łatwością można dostrzec, iż wymienione cechy charakterystyczne dla metody monograficznej są zgodne z prezentowaną wcześniej procedurą badań o charakterze jakościowym. Mając na uwadze przedmiot niniejszych badań, szczególnie ważna wydaje się, możliwość gromadzenia danych z różnych źródeł i holistycznego ujęcia badanej, dynamicznej i niejednorodnej przestrzeni szkoły, jaką daje metoda monografii. Z punktu widzenia prowadzonych badań istotna jest również, charakterystyczna dla badań jakościowych, elastyczność²⁷⁷ metody monograficznej, czyli możliwość zmiany, dopasowania procedury badawczej w trakcie prowadzonych badań, w zależności od pojawiających się nowych okoliczności.

Zdaniem I. Lepalczyk metoda monografii „(...) umożliwia spożytkowanie wielorakich technik badawczych, wśród których analiza dokumentacji i obserwacja uczestnicząca wysuwają się na plan pierwszy (...)”²⁷⁸.

Zgodnie z założeniami przyjętej metody w niniejszych badaniach wykorzystano technikę jakościowej obserwacji bezpośredniej, analizę dokumentów zastanych, a także wywiad z wykorzystaniem fotografii.

²⁷⁵ A. W. Maszke (2004), *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów, s. 115-116.

²⁷⁶ D. Katz (1956), *Badania terenowe*, w: *Metody badań socjologicznych*, S. Nowak (oprac.) Warszawa, s. 332.

²⁷⁷ Na elastyczność jako cechę metody monograficznej wskazują między innymi: A. Strauss, J. Corbin, (1996) *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, München; Sztumski, Wstęp do... op cit. s. 136. ; D. Kubinowski (2011) *Jakościowe badania pedagogiczne...*, op., cit., s. 70-71.

²⁷⁸ I. Lepalczyk, (1974) *Metoda monografii...*, op cit., s. 157.

4.4. Jakościowa obserwacja bezpośrednia

W tym miejscu wyjaśnienia wymaga wykorzystanie jakościowej obserwacji bezpośredniej, a nie jak dyktuje wybrana metoda, obserwacji uczestniczącej. W niniejszych badaniach w procesie gromadzenia materiału badawczego okazało się niemożliwe jednoznaczne sprowadzenie roli badacza do zewnętrznego obserwatora lub pełnego uczestnika, dlatego konieczne było znalezienie roli pośredniej, łączącej usytuowania zewnętrzne i wewnętrzne badacza, które zależało od kontekstu sytuacji, w jakiej znajdował się w danym momencie. Zdaniem M. Kostery²⁷⁹ taki rodzaj hybrydy stanowi jakościowa obserwacja bezpośrednia, która „umożliwia zachowanie dystansu przez badacza przy jednoczesnym zbliżeniu do terenu. Badacz nie przybiera postawy „przybysza z innej planety”, lecz raczej „gościa” spoza terenu”²⁸⁰. Zgodnie z tym, co mówi autorka badacz prowadzi obserwację „na miejscu” w terenie, ale nie angażuje się w czynności uczestników. Obserwacja bezpośrednia pozwala na jednoczesne zbieranie i interpretowanie materiału. M. Kostera zaznacza jednak, że „interpretacja powinna być zgodna z kategoriami pochodzącymi z samego terenu. Innymi słowy trzeba starać się zbierać zarówno zjawiska i wydarzenia, jak i określenia ich przez uczestników”²⁸¹. Bardziej precyzyjnie moją rolę w procesie gromadzenia materiału badawczego można określić, jako dynamiczną, przemieszczającą się na kontinuum od obserwacji nieuczestniczącej, w początkowym etapie badań, aż do pozycji bliższej obserwacji uczestniczącej. Zatem, moja obecność w terenie była coraz bardziej intensywna a relacje z badanymi stopniowo zacieśniały się. Można również nazwać ją obserwacją częściowo uczestniczącą²⁸². Badacz będący w takiej roli nawiązuje relacje z badanymi, ale nie angażuje się bezpośrednio w ich działania.

W niniejszych badaniach przyjmuje się za K. Koneckim²⁸³, który odwołując się do poglądów Adler i Adler uznaje, że „obserwacja jakościowa jest prowadzona w naturalnym kontekście obserwowanych działań ludzkich i interakcji oraz podąża za naturalnym przebiegiem życia codziennego obserwowanych osób.” Dzięki temu badacz może być

²⁷⁹ M. Kostera (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa.

²⁸⁰ Tamże, s. 108.

²⁸¹ Tamże, s. 108.

²⁸² M. Hammersley, P. Atkinson (2000), *Metody badań terenowych*, tłum. Sławomir Dymczyk, Poznań, s. 112.

²⁸³ K. Konecki, (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, 145-146.

światkiem życia potocznego, w którym „związki, korelacje oraz przyczyny zjawisk mogą być zaobserwowane bezpośrednio, tak jak się wyłaniają w trakcie obserwacji.” Umożliwia to poszukiwanie pojęć i kategorii, które są ważne dla badanych osób²⁸⁴.

4.5. Wywiad z wykorzystaniem fotografii

Wybór kolejnej techniki, jaką jest wywiad z wykorzystaniem fotografii, to wynik poszukiwania takiego sposobu zbierania materiału badawczego, który mając na uwadze przedmiot projektowanych badań, pozwolił empirycznie uchwycić „podskórną warstwę” przestrzeni społecznej szkoły - składniki niematerialne, niewidzialne, które ją wypełniały, a także poznać i zrozumieć specyficzne elementy orientujące działania podejmowane w tej przestrzeni. Wywiad z wykorzystaniem fotografii posłużył, jako uzupełnienie pozostałych technik badawczych. Jak uważa M. Mendel odnosząc się „(...) do obrazów szkoły, czyli przedstawień wizualnych jej rzeczywistości, można (...) mówić o szczególnej formule analiz, zorientowanej na edukacyjny kontekst i wrażliwej na dyskursywny charakter postrzeganych zależności. Oglądowi szkoły, prowadzącemu do rozumienia tego, co w niej się dzieje, nieodłącznie towarzyszyć powinien dystans, pozwalający na ustalenie znaczeń w ustawicznej ich konfrontacji wobec relacji władzy, jaka cechuje proces jednostkowej i społecznej autokreacji, dokonujący się w tej wspólnocie uczniów, ich nauczycieli i rodziców.”²⁸⁵ Zdaniem autorki, obserwacji umyka często fakt, że „uczęszczanie do szkoły jest nie tylko prawnym przymusem, ale i kulturowym nakazem, owocującym w praktyce dyscyplinującą formułą organizacyjną tej instytucji”²⁸⁶. Podobne zdanie na temat wykorzystania elementów wizualnych w badaniach pedagogicznych ma również J. Nowotniak, która uważa, że fotografia może stać się przyczynkiem do „otwarcia na kategorie graniczne, wzbogacające myślenie pedagogiczne i demistyfikujące jej ograniczenia. Jest obietnicą patrzenia dekonstruującego edukacyjną codzienność”²⁸⁷. Autorka dodaje, że „z jednej strony zdaje się

²⁸⁴ Tamże.

²⁸⁵ M. Mendel, (2009) *Obraz w badaniach pedagogicznych*, w: M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel (red.) *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, Toruń, s. 76.

²⁸⁶ Tamże.

²⁸⁷ J. Nowotniak, (2012) *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków, s. 62.

ona odtwarzać relacje człowieka i świata, z drugiej - zapisuje emocje, nie tracąc mocy ich wywoływania”²⁸⁸ co wydaje się szczególnie istotne wykorzystując fotografie w czasie prowadzenia wywiadu.

Użycie techniki łączącej wywiad i fotografię w niniejszych badaniach umożliwiło uzyskanie materiału badawczego nie tylko na poziomie deklaratywnym, pozwoliło dostrzec i zrekonstruować te elementy przestrzeni społecznej szkoły, które są nieuchwytne przy wykorzystaniu jedynie tradycyjnego wywiadu czy obserwacji. Ponadto, co szczególnie istotne dało możliwość spojrzenia na badaną przestrzeń społeczną szkoły oczami jej uczestników, współtwórców.

Wywiad z użyciem fotografii nazywany w literaturze przedmiotu również wywiadem z interpretacją fotogramów²⁸⁹, wywiadem fotograficznym czy też metodą stymulacji fotograficznej, to ten rodzaj wywiadu, w którym inspiracją do rozmowy badacza i badanego jest fotografia, która „(...) pełni tu rolę analogiczną do werbalnego pytania w zwykłym wywiadzie. Pojedyncze zdjęcie fotograficzne czy seria zdjęć może służyć, jako środek zainicjowania wywiadu i skoncentrowania jego tematyki na przedstawionych obiektach”²⁹⁰. Zdaniem K. Koneckiego²⁹¹ potencjał dokumentowania rzeczywistości nie wynika z samej fotografii, ale zawarty jest „w interakcyjnym procesie, podczas którego fotografie są używane, jako sposób poszerzania pytań lub uzyskiwania odpowiedzi na określone pytania badacza.” Fotografie mają za zadanie wyzwolić spontaniczną, niekontrolowaną wypowiedź badanych, ale także są pretekstem do zadawania określonych pogłębiających pytań.

Zdaniem K. Olechnickiego fotografia, określana „złotym kluczykiem”²⁹², „apelując do naszych emocji i wyobraźni, otwiera również drzwi do poznania psychiki ludzkiej. Nawet

²⁸⁸ Tamże, s. 64.

²⁸⁹ K. Kosęła, (1989) *Wywiad z interpretacją fotogramów*, w: M. Malikowski, M. Niezgoda, (1997) *Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów, T. II*, Tyczyn.

²⁹⁰ P. Sztompka, (2005) *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa, s. 66.

²⁹¹ K. Konecki, (2005) *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*. Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom I, Numer 1, s. 46. (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php) (15.10.2014)

²⁹² Inne określenia: (J. Jr. Collier, M. Collier 1986) zdjęcie jako otwieracz do puszek czy wytrych, złoty klucz (Kosęła1989).

najprostsze zdjęcia charakteryzują się dużym bogactwem treści, a badany dokonuje wręcz selekcji elementów na temat, których się wypowiada”²⁹³.

Fotografie to „komunikacyjne mosty”, dzięki którym tworzy się nowa płaszczyzna do rozmowy i „stają się jej punktem wyjścia”, a ponad to powodują, że napięcie i dystans występujący między badaczem a badanym w typowym wywiadzie zostaje zminimalizowany na rzecz swobody i zaufania. Zdjęcie wykorzystane podczas wywiadu jest „trzecim” uczestnikiem tej sytuacji obok badacza i badanego. Pytania pojawiające się w trakcie wywiadu dotyczą, koncentrują się na fotografii. Zatem badany sądzi, iż nie on jest przedmiotem badania a fotografia. „Kiedy pytania odnoszą się do zawartości fotografii, a nie do rozmówcy, to nawet robienie notatek czy nagrywanie wywiadu nie pogłębia rezerwy i nie usztywnia rozmówcy”²⁹⁴. J. Nowotniak podkreśla, że szczególnie w przypadku młodych ludzi (uczniów) wychowywanych w kulturze obrazkowej fotografia jest oczywistą codziennością, dlatego łatwo angażują się w zadania mające na celu przygotowanie fotograficznych opowieści²⁹⁵.

Dla K. Koseły podstawową zaletą takiego wywiadu jest to, że pozwala uzyskać materiał nie osiągalny innymi technikami. Dane te dotyczą schematów poznawczych (nawyków poznawczych), ważnych zmiennych pośredniczących między postrzeganiem a ocenianiem, postrzeganiem a działaniem. Ponadto oglądanie i komentowanie zdjęć, to sytuacja naturalna, częsta niebudząca poczucia zagrożenia, dlatego komentarze są obszerne i spontaniczne. Nie trzeba również nikogo przekonywać, że nie ma tutaj złych i dobrych odpowiedzi. Autor podkreśla, iż użycie „wywoływania fotograficznego” w trakcie wywiadu otrzymujemy informacje na temat schematów poznawczych, które „nie są pamięciowymi śladami wydarzeń i doznań, lecz względnie trwałymi idealizacjami rzeczywistości, powstającymi pod wpływem pojawiających się informacji, modyfikowanymi przez te

²⁹³ K. Olechnicki, (2003) *Antropologia organizacji. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa, s. 171, 173.

²⁹⁴ J. Jr. Collier, M. Collier, *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*; Por. K. Olechnicki (2003), op. cit. s. 174-175.

²⁹⁵ J. Nowotniak, (2012) *Etnografia ... op., cit., s. 64.*

informacje. Stanowią one swoistą pomoc w poznawaniu i interpretowaniu świata, decydują między innymi o tym, na co zwracamy uwagę a czego nie zauważamy”²⁹⁶

Ważną rolę wśród schematów poznawczych pełnią „skrypty” charakteryzowane, jako „reprezentacje poznawcze zdarzeń organizowane w kategoriach przestrzennych i czasowych, np. względnie stałe sekwencje ludzkich zachowań”²⁹⁷. Skrypt to pewnego typu umysłowa „mapa” typowych zdarzeń i zachowań, do której jednostka odnosi swoje doświadczenia, przez które „filtruje” swoje doznania”²⁹⁸.

Ponadto, wywiad wykorzystujący fotografię „pozwała na realistyczną rekonstrukcję poszczególnych wydarzeń i elementów rzeczywistości, utrwalonych na zdjęciach z punktu widzenia badanego, (...) który przyjmuje rolę przewodnika antropologa po swoim świecie”²⁹⁹. Daje również możliwość wysokiego zaangażowania badanych przez cały czas trwania wywiadu.

Na podobne zalety wywiadu z wykorzystaniem fotografii zwraca uwagę S. Pink. Autorka podkreśla, że zdjęcia są nie tylko wizualnym zapisem rzeczywistości, lecz przedstawieniami, które interpretuje się w odniesieniu do różnego rozumienia owej rzeczywistości. Obrazy pozwalają na pozyskiwanie i tworzenie wiedzy nieosiągalnej tylko za pomocą słownego wywiadu: „ponieważ mózg w różny sposób przetwarza informacje słowne i wizualne, „obrazy przywołują głębsze pokłady ludzkiej świadomości niż słowa” i „wywiad z pomocą fotografii wydaje się czymś więcej niż tylko wywiadem, który prowadzi do uzyskania większej ilości informacji, lecz przede wszystkim wywołuje on inny rodzaj informacji”³⁰⁰.

Na podstawie powyższej analizy literatury można zauważyć, iż wywiad z wykorzystaniem fotografii posiada podobne zalety, jakie przypisuje się metodom

²⁹⁶ K. Kosela, (1989) *Wywiad z interpretacją fotogramów*, w: M. Malikowski, M. Niezgoda, *Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów, T. II*, Tyczyn 1997, s. 137-139

²⁹⁷ Tamże, s. 138.

²⁹⁸ K. Olechnicki, T. Szlendeck, (2002) *Wywiad z użyciem fotografii w metodologii badań socjologicznych i praktyce społecznej*, ASK, nr 11, s. 13.

²⁹⁹ J. Jr. Collier, M. Collier, *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*; por. K. Olechnicki (2003), op. cit. s. 176.

³⁰⁰ S. Pink, (2009) *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, przekł. M. Skiba, Kraków, s. 109-110.

projekcyjnym wykorzystywanym w psychologii. P. Sztompka mówi, że w tego rodzaju metodach „chodzi o dotarcie do tych sfer świadomości, które nie są przedmiotem wyartykułowanej autorefleksji, a więc nie ujawnia się przez werbalne odpowiedzi. Należą tu stany podświadomości, kompleksy, fiksacje, przesady, stereotypy, schematy poznawcze, nastroje emocjonalne”³⁰¹. Jedną z trudności w wykorzystywaniu wizualnych strategii badawczych na gruncie pedagogiki, zdaniem J. Nowotniak może być brak jednomyślności wobec ich znaczenia. Autorka uznaje, iż „badacza zainspirowanego wyzwaniem rozpoznania złożoności usytuowania, uwikłania edukacji w kulturze wizualnej zmusza do interdyscyplinarnej konceptualizacji problemu, nie dając mu oparcia w literaturze metodologicznej nauk o wychowaniu”³⁰².

Decydując się na wykorzystanie fotografii w prowadzonych wywiadach badacz staje przed wyborem, jaki rodzaj zdjęć zostanie wykorzystany, kto będzie autorem fotografii. Może nim być sam badacz, osoby badane lub też inne osoby niezwiązane z badaniem. Zatem, fotografie mogą stanowić materiał zastany lub też wywołany na potrzeby badania. Jeśli badacz sam, jako przybysz z zewnątrz, jest autorem zdjęć istnieje ryzyko, że będą to fotografie interesujące z punktu widzenia badacza, ale zupełnie nieistotne dla badanych, ale może być również tak, że to, co zdaniem badanych pomijają zdjęcia wykonane przez badacza będzie stanowić pretekst do rozmowy na ten temat³⁰³.

W niniejszych badaniach kierując się problematyką badań i przyjmując za P. Sztompką, że zdjęcia wykonane przez badanego „dają wgląd w jego sposób percepcji, selekcję, perspektywę, hierarchię istotności”³⁰⁴ badacz zdecydował się na wykorzystanie zdjęć wykonanych przez osoby biorące udział w badaniach na życzenie badacza.

Mając na uwadze przedmiot badań i wszystkie zalety takiego rozwiązania w niniejszych badaniach badacz zdecydował, iż autorami zdjęć wykorzystanych w trakcie

³⁰¹ P. Sztompka, (2005) *Socjologia wizualna...*, op. cit., s. 69.

³⁰² J. Nowotniak, (2012) *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków, s. 62.

³⁰³ Na problemy te wskazuje, na podstawie badań własnych, M. Clark-Ibanez (2004) w tekście *Kadrowanie świata społecznego przy użyciu wywiadu fotograficznego*, przekład Monika Rosińska, w: *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*, (red.) M. Frąckowiak, K. Olechnicki, Warszawa.

³⁰⁴ P. Sztompka, (2005) *Socjologia wizualna...*, op. cit., s. 73.

wywiadu będą współtwórcy przestrzeni społecznej szkoły. M. Schratz i U. Steiner-Löffler³⁰⁵ podają jeden z ważniejszych argumentów za wykorzystaniem fotografii wykonanych przez uczniów w badaniach, szczególnie tych ewaluacyjnych. Mianowicie zwracają uwagę na to, że badania ewaluacyjne przeważnie oparte są na słowie pisanym bądź mówionym, a dzieci w tak młodym wieku nie są w stanie sprostać takim wymaganiom stawianym przez tradycyjne metody badawcze. Trudno nie zgodzić się z autorami, że taki sposób wypowiedzi przechyla szalę władzy na korzyść dorosłych. Zatem zdaniem autorów, aby spojrzeć z perspektywy uczniów na „wewnętrzny świat” szkoły, fotografie wykonane przez uczniów są najlepszym sposobem. Na zakończenie warto jeszcze raz szczególnie podkreślić, iż tego rodzaju fotografie mogą przedstawiać, uwidaczniać, oświetlać elementy, fakty, sytuacje oczywiste dla badanych ale niewidzialne dla badacza³⁰⁶. Wywiad z użyciem fotografii szczególnie tej wykonanej przez badanych stymuluje do wyjaśnienia badaczowi tych fragmentów odnoszących się do ich rzeczywistości, które są pomijane lub uznawane za „pewnik”³⁰⁷.

4.6. Teren badań i dobór próby badawczej

Wybór terenu badań został dokonany w sposób celowy, co jest uprawnione w przyjętym podejściu badawczym. Badacze jakościowi poszukują „środowisk i jednostek, w których (...) są największe szanse na wystąpienie interesujących ich procesów”³⁰⁸. Badacz dobierając teren, mając na uwadze przedmiot niniejszych badań starał się znaleźć taką szkołę w okolicach aglomeracji łódzkiej, która będzie w pewien sposób „uwrażliwiona” na mediację.

³⁰⁵ M. Schratz , U. Steiner-Löffler (2011) *Wykorzystanie fotografii uczniowskiej w programach ewaluacji szkoły*, w: *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*, (red.) M. Frąckowiak, K. Olechnicki, Warszawa, s. 473.

³⁰⁶ D. Schwartz (1989) *Visual Ethnography in Qualitative Research*, *Qualitative Sociology*, nr 12 (2), pod. za; Clark-Ibáñez (2011) *Kadrowanie świata społecznego przy użyciu wywiadu fotograficznego*, przekł. M. Rosińska, w: *Badania wizualne w działaniu*, (red.) M. Frąckowiak, K. Olechnicki, (2011) Warszawa, s. 55.

³⁰⁷ J. Collier Jr. (1967) *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, Sage, Newbury Park, pod. za; Clark-Ibáñez (2011) *Kadrowanie świata ...*, op., cit., s. 66.

³⁰⁸ N. Denzin, Y. Lincoln (2000) (red.), *Handbook of Qualitative Research*, wyd. 2 , op., cit., s. 370.

Zgodnie z powyższym poglądem terenem badań uczyniono jedną ze szkół podstawowych w Łodzi. Jest to szkoła, która od ponad 4 lat realizuje projekt mający na celu wprowadzenia mediacji rówieśniczych, jako stałego elementu codzienności szkoły. Dyrektor szkoły była uczestnikiem studiów podyplomowych z zakresu mediacji społecznej realizowanych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Pedagog szkolny uczestniczył w szkoleniu z zakresu mediacji realizowanym przez Stowarzyszenie Mediatorów Porozumienie. Wstępne obserwacje przeprowadzone w terenie pokazały, że jest to szkoła podejmująca liczne aktywności, wprowadzająca innowacyjne rozwiązania, otwarta na współpracę ze środowiskiem lokalnym i szerszym, również na współpracę międzynarodową.

Próba badawcza została dobrana na terenie jednej szkoły podstawowej, ponieważ jak już wcześniej podkreślono, tylko ta placówka z terenu aglomeracji łódzkiej interesowała badacza pod względem wielkości, funkcjonowania, stosowanych metod pracy. Dobór próby określić można, jako zróżnicowany, zależny od użytej techniki badawczej, statusu badacza, sytuacji społecznej czy rodzaju przestrzeni fizycznej. Badacz starał się objąć badaniami wszystkich uczestników przestrzeni społecznej szkoły, ale podkreślić należy, że w obszarze zainteresowań nie były konkretne osoby, ale sytuacje społeczne. Nie było celowym zamierzeniem nie obejmowanie badaniem np. rodziców, ale ich obecność w szkole w czasie badania była sporadyczna, przestrzeń szkoły była dla nich ograniczona chociażby poprzez nakaz oczekiwania na dzieci przy drzwiach wejściowych do szkoły znajdujących się obok portierni. Dotyczy to również pracowników administracji i obsługi, którzy nie byli wyłączeni, jeśli chodzi o obserwacje, ale nie wyrazili chęci uczestniczenia w projekcie fotograficznym. Zatem można powiedzieć, iż obecność badacza w terenie była naturalna, badacz „wszedł” w teren na tyle, na ile pozwoliła sama przestrzeń i jej współtwórcy.

Dobór sytuacji poddanych obserwacji wyznaczony był przez miejsca w przestrzeni fizycznej szkoły, w których aktualnie przebywał badacz. Miejsca prowadzonych obserwacji w początkowej fazie badań dobierane były w sposób przypadkowy. W tym pierwszym okresie najczęściej był to pokój pedagoga szkolnego i korytarze szkolne. Z czasem, kiedy obecność badacza w szkole stawała się bardziej naturalna, przestrzenie, w których prowadzone były obserwacje dobierane były w sposób bardziej celowy. Prowadzono obserwacje w klasach szkolnych w czasie lekcji, w pokoju nauczycielskim, świetlicy szkolnej, korytarzach, boisku szkolnym, sekretariacie. Badacz starał się niejako podążać za terenem i badanymi jednocześnie mikroprzestrzenie szkoły były dobierane na zasadzie kontrastowania od

przestrzeni o formalnym charakterze, jak sala lekcyjna, po mniej formalne, jak pokój nauczycielski czy boisko szkolne. Klasy i jednostki lekcyjne poddane obserwacji nie były przypadkowe, początkowo były wskazywane przez pedagoga szkolnego, jako te, które mogą okazać się „ciekawe”, czyli oceniane przez nauczycieli, jako „trudne”, „problematyczne”, wymagające np. w czasie realizacji zajęć oprócz nauczyciela prowadzącego również obecności pedagoga. Kolejne klasy i jednostki lekcyjne, wybrane zostały na zasadzie kontrastu, czyli obserwacje przeprowadzono w tych klasach, które zdaniem pedagoga cieszyły się najlepszą opinią wśród nauczycieli. W wytypowanych klasach obserwacji poddane zostały różne jednostki lekcyjne, prowadzone przez innych nauczycieli. Wybór czasu prowadzonych obserwacji w pozostałych miejscach był przypadkowy, wyznaczony obecnością badacza w terenie, ale jednocześnie badacz starał się prowadzić obserwacje w różnych porach dnia. Próbę badawczą w czasie prowadzenia obserwacji stanowiły wszystkie osoby współtworzące badaną przestrzeń przebywające w miejscu prowadzonych obserwacji. Byli to uczniowie, nauczyciele, personel obsługi i administracyjny, a także przebywający w szkole rodzice i opiekunowie.

Wywiad grupowy z wykorzystaniem fotografii został przeprowadzony z uczniami i nauczycielami, którzy wyrazili zgodę na udział w projekcie fotograficznym i rozmowę. Warto w tym miejscu podkreślić, iż wychowawcy wyraźnie chcieli wpłynąć na dobór uczniów do uczestnictwa w projekcie, proponowali osoby, które mają najlepsze wyniki w nauce lub te które jeszcze nie brały udziału w projektach. Wyrażali swoje opinie dotyczące uczniów takie jak: *„ty sobie na pewno nie poradzisz”*, *„ciebie nigdy nie ma w szkole”*, *„ty pewnie zaraz zgubisz ten aparat”*. Do wszystkich uczestników przestrzeni szkolnej skierowano propozycję udziału w projekcie fotograficznym. Osoby, które się zgłosiły zostały przez badacza poproszone o wykonanie fotografii – fotodziennika w przestrzeni szkoły zgodnie z zaproponowanym przez badacza tematem: *„Nasza szkoła i my w niej”*. Z uwagi na to, iż liczba uczniów chętnych do udziału w projekcie była bardzo duża³⁰⁹ utworzono 15 grup 3-5 osobowych, które wspólnie wykonywały zdjęcia jednym aparatem jednorazowym. Następnie w czasie spotkania grupy zostały poproszone o wykonanie z wybranych fotografii wspólnego

³⁰⁹ Nie bez znaczenia dla liczby chętnych osób był również fakt, iż szkoła w której prowadzono badania liczyła 18 klas do których uczęszczało 376 uczniów i zatrudnionych było 36 nauczycieli. Wydaje się, iż liczba chętnych uczniów wynikała również z charakteru zadania, które mieli wykonać, znacznie różniącego się od typowych, codziennych zadań.

kolażu, który został wykorzystany w wywiadzie z uczniami i nauczycielami. Z uwagi na to, iż jedynie 5 nauczycieli zgodziło się na udział w projekcie wykonywali zdjęcia indywidualnie. Wywiady z wykorzystaniem fotografii wykonanych przez nauczycieli i kolaży przygotowanych przez uczniów przeprowadzono z 5 nauczycielami.

Duża liczba chętnych uczniów, może wynikać z elastyczności i otwartości szkoły na nowe inicjatywy, przedsięwzięcia i projekty zarówno krajowe jak i zagraniczne, a także szeroką współpracę ze środowiskiem lokalnym. Pewne uzasadnienie może stanowi również fakt, że moment ogłoszenia propozycji udziału w projekcie fotograficznym nastąpił pod koniec obecności badacza w szkole, czyli kiedy badacz był już osobą rozpoznawaną i akceptowaną szczególnie przez uczniów. Z kolei pewien opór i niechęć nauczycieli, mimo oswojenia się z obecnością badacza, może być skutkiem nadmiaru obowiązków a także wynikającego z powszechności, wszechobecności fotografii lekceważącego stosunku do takiej formy badań.

4.7. Przebieg badań – spojrzenie krytyczne

Na wstępie chciałabym wyraźnie zaznaczyć, iż moja obecność w terenie badań począwszy od zbierania wstępnych informacji tzw. „zwiadu badawczego” aż do zakończenia wywiadów z wykorzystaniem fotografii, trwała trzy lata czyli od końca 2012 do końca 2015 roku. Moją postawę, jako badacza w procesie gromadzenia materiału badawczego można określić, jako otwartą, z pewnością nieautorytarną. Staralam się „podążać” za terenem i badanymi, czasem rezygnując z założeń i zamierzeń, jakie zaplanowałam w postępowaniu badawczym. Zmiany te, w niektórych przypadkach, okazały się kluczowe dla zgromadzonego materiału badawczego. Jednocześnie mam świadomość pewnych niedociągnięć, usterek i podejmowania nie zawsze trafnych decyzji ważących, na jakości zebranego materiału. Droga do wnętrza szkoły, jaką pokonałam była bardzo trudna, co częściowo wynikało z charakteru placówki, jaką jest szkoła, organizacji czasu, granic i barier, jakie były stawiane przez współtwórców tej przestrzeni. Trudności w gromadzeniu materiału badawczego wynikały z konieczność przekraczania granic „sztywnych”, formalnych relacji. Początkowy dystans, z jakim wchodzili w relacje ze mną badani powodował bariery i uniemożliwiał obserwację uczestniczącą. Jednocześnie zbyt bliskie relacje z badanymi w końcowym etapie badań,

również okazały się problematyczne i przyczyniły się do znacznego wydłużenia prowadzenia badań.

Moja obecność w przestrzeni szkoły miała zmienny charakter, występowałam w różnych rolach od badacza nieuczestniczącego do uczestniczącego, od zewnętrznego obserwatora do równoprawnego partnera relacji, ale także od „eksperta w zakresie mediacji” do współpracownika. Często w zależności od sytuacji i napotkanych osób było to balansowanie, oscylacja między powyższymi rolami. Z pełną świadomością mogę powiedzieć, że szkoła, jako teren badań dla badaczy jakościowych jest bardzo wymagającym i trudnym obszarem. Jest miejscem mocno zamkniętym i niechętnie wpuszcza na swój teren osoby z zewnątrz. Nauczyciele z dużym oporem pozwalają przyglądać się swojej pracy, czują się zagrożeni i boją się zewnętrznych ocen. Pomimo długotrwałej obecności w terenie i otwartej, elastycznej postawy, którą przyjęłam podążając za badanymi, w konsekwencji i tak w wielu sytuacjach postrzegana byłam przez pryzmat roli badacza, kogoś z zewnątrz, nieuczestnika przestrzeni.

Zgodnie z przyjętą metodą badań, mając na celu rozpoznanie badanego terenu, na wstępie dokonałam zwiadu badawczego przy wykorzystaniu obserwacji, która umożliwiła dookreślenie przedmiotu badania i sformułowanie wstępnej problematyki szczegółowej. Na tym etapie badań moja obecność w terenie była najbliższa obserwacji zewnętrznej. Każdorazowo sporządzałam notatki z terenu badań, obserwacje wspomagałam również użyciem aparatu fotograficznego, który wykorzystałam do utrwalenia przestrzeni fizycznej szkoły. Na tym etapie dokonałam również analizy dokumentów zastanych nazwanych przez M. Hammersleya i P. Atkinsona³¹⁰ „oficjalnymi” czy „formalnymi” takich jak: statut szkoły, program profilaktyki, program wychowawczy, plan pracy szkoły. Przeprowadziłam również liczne rozmowy z pedagogiem szkolnym, dyrektorem szkoły, uczniami i nauczycielami. Moja początkowa obecność w terenie badań, którą określić można, jako zdystansowaną i ostrożną, z pewnością pozwoliła mi zyskać zaufanie badanych, niejako oswoić ich z moją obecnością, co w dużej mierze ułatwiło zrobienie kolejnego kroku w postaci głębszego wejścia w teren badań. Z drugiej strony czas przeznaczony na zwiad badawczy ukazał przestrzeń szkoły zarówno fizyczną, jak i społeczną, jako zawiły labirynt, po którym trudno poruszać się bez pomocy uczestników tej przestrzeni – badanych.

³¹⁰ M. Hammersley, P. Atkinson (2000), op. cit., s. 165.

Przed rozpoczęciem prowadzenia badań właściwych, ze względu na złożoność i wielowymiarowość badanej rzeczywistości, która to w pełni ukazała się w trakcie prowadzonego zwiadu, konieczne wydało się dokonanie wyboru najbardziej interesujących fragmentów przestrzeni. Kierując się przedmiotem badań i przyjmując za kryterium wielość, różnorodność, zagęszczenie zachodzących relacji oraz możliwość dostępu, po zakończeniu pierwszego etapu badań, wytypowałam następujące przestrzenie fizyczne: pokój pedagoga szkolnego, klasy lekcyjne, korytarze szkolne, świetlicę szkolną, pokój nauczycielski, boisko szkolne. Uzasadnieniem tak dokonanego wyboru były również odniesienia do literatury. Za E. Hallem³¹¹ zwracałam uwagę na różnorodne konteksty relacji, czyli przestrzenie odspółeczne, dospółeczne i nieformalne, półformalne. Tak, jak już pisałam starałam się podążać za terenem badań i badanymi tak, aby moja obecność była naturalna i fragmenty przestrzeni fizycznej, o których mowa nie były sztucznie wyodrębniane.

Prowadząc obserwacje w tych miejscach zwracałam uwagę szczególnie na zaproponowane przez P. Spradleya³¹² elementy składowe sytuacji społecznych takie jak:

Przestrzeń – fizyczne miejsce czy miejsca.

Aktorzy – ludzie związani z daną sytuacją.

Działanie – zestaw czynności, które ludzie wykonują.

Obiekt – fizyczne rzeczy obecne w danej sytuacji.

Czynność – pojedyncze zajęcie wykonywane przez ludzi.

Wydarzenie – zestaw powiązanych ze sobą działań.

Czas – sekwencjonowanie w czasie, tempo wydarzeń.

Cele – co ludzie starają się osiągnąć.

Emocje – odczuwane i wyrażane.

³¹¹ E. T., Hall (1978), *Ukryty wymiar*, przekł. T. Hołówka, Warszawa.

³¹² J. P. Spradley (1980), *Participant Observation*, New York, pod za: M. Ciesielska, K. Wolanik Boström, M. Öhlander, (2012) *Obserwacja* w: D. Jemielniak (red.) (2012) *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, T. 2, Warszawa, s. 44.

Lista ta okazała się pomocna w procesie tworzenia dziennika obserwacji i pozwoliła uchwycić kontekst obserwowanych sytuacji. W czasie prowadzenia badań właściwych wykorzystałam dwa sposoby rejestrowania obserwowanych sytuacji. W przeważającej większości samodzielnie dokonywałam opisu w trakcie bądź po zakończeniu obserwacji w danym dniu, rzadziej przebieg sytuacji był nagrywany przy pomocy dyktafonu i uzupełniany o komentarze, uwagi, interpretacje. Obserwacja wspomagana była również użyciem aparatu fotograficznego, wykonałam kilkadziesiąt fotografii dokumentujących głównie przestrzeń fizyczną szkoły.

W czasie prowadzenia jakościowych obserwacji bezpośrednich chcąc spojrzeć na przestrzeń szkoły oczami jest uczestników zwróciłam się do uczniów, nauczycieli i pracowników administracji i obsługi najpierw z prośbą o wykonanie fotodziennika jednorazowymi aparatami fotograficznymi na zadany przez badacza temat „Nasza szkoła i my w niej”. Początkowym zamiarem badacza było, aby zdjęcia wykonywane były indywidualnie, natomiast z uwagi na duże zainteresowanie uczniów, udziałem w badaniu, utworzono 3-5 osobowe grupy, które otrzymały jeden aparat jednorazowy i wykonywały jeden fotodziennik oraz wspólnie stworzyły kolaż z wybranych fotografii. Udział w projekcie fotograficznym nie cieszył się powodzeniem wśród nauczycieli i pozostałych pracowników. Na uczestnictwo w badaniu zgodę wyraziło 5 nauczycieli i nikt z personelu obsługi. Nauczyciele swoją niechęć tłumaczyli najczęściej brakiem czasu natomiast pozostali pracownicy brakiem odpowiednich kompetencji do wykonania tego zadania. Z uwagi na niewielki udział nauczycieli zdecydowałam, iż w odróżnieniu od uczniów będą oni wykonywać fotodziennik indywidualnie. Zdjęcia wykonane przez badanych posłużyły, jako pretekst do rozmowy z nauczycielami i uczniami.

M. Frąckowiak³¹³ mówi o dwóch możliwych sposobach wykorzystania zdjęć w wywiadzie: „jako okna” i „jako rebusu”. Pierwszy sposób zakłada, że fotografia jest pewną ilustracją, wycinkiem fragmentu rzeczywistości stanowiącym skrót do tej rzeczywistości. Można powiedzieć, że badany może przemycić do wywiadu pewne fragmenty rzeczywistości, których nie ma na zdjęciu, które znajdują się „za oknem”. Fotografia wykorzystana w wywiadzie, jako rebus jest w pewnym sensie zadaniem do rozwiązania dla badanego.

³¹³ M. Frąckowiak (2008) *Zdjęcie jako rebus. Zastosowanie wywiadu fotograficznego na przykładzie badań „Pornografia/erotyka: pytanie o konteksty czy estetykę?”*, w: J. Kaczmarek (red.) *Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, Poznań, s. 49.

Powinno prowokować do własnych oddolnych, pogłębionych, interpretacji. Zatem obraz występuje tutaj, jako pytanie, a nie, jako ilustracja do pytania.

Fotografie wykonane przez uczniów i nauczycieli głównie stały się oknem w głąb społecznej przestrzeni szkoły, ale również stanowiły, w pewnym sensie, rebus do rozwiązania, ponieważ wykorzystałam je na dwa sposoby. Wywiady z wykorzystaniem fotografii, które przeprowadziłam w zależności od partnera rozmowy, miały dwojaki charakter. Rozmowy z uczniami zostały zrealizowane w czasie wspólnego spotkania, na którym tworzone były w grupach kolaże z wykonanych fotografii. Zorganizowane zostały trzy takie spotkania. Proces wyboru zdjęć do wspólnego dla każdej grupy kolażu i dyskusje dotyczące podejmowania decyzji w grupach były rejestrowane dyktafonem, dodatkowo badacz prowadził wywiady, dla których podstawą były utworzone kolaże. Rozmowy z grupami nie były prowadzone według określonego schematu, pretekst do rozmowy stanowiły fotografie wybrane do kolażu i dyskusje prowadzone w grupach. Wywiady skoncentrowane były wokół uzasadnień doboru zdjęć, wzajemnej współpracy w czasie realizacji fotodziennika, a także interpretacji i wyjaśnień uczniów dotyczących wybranych fotografii.

Przeprowadziłam również wywiady z wykorzystaniem fotografii z nauczycielami, którzy wyrazili zgodę na udział w projekcie. Podstawę do rozmowy stanowiły fotografie osobiście wykonane przez danego nauczyciela, a także kolaże wykonane przez grupy uczniów. Również w tym wypadku wywiady nie miały wcześniej przygotowanego scenariusza toczyły się wokół zebranych fotografii. Rozmowa z nauczycielami przeprowadzona na podstawie fotodzienników-kolaży wykonanych przez uczniów w pewnym sensie może uczynić „widzialnym” to co do tej pory dla nauczycieli było niewidzialne³¹⁴. Wydaje się, iż w czasie wywiadu nauczyciele mają możliwość spojrzenia na przestrzeń szkoły niejako „oczami uczniów”.

W trakcie realizacji projektu fotograficznego i prowadzenia rozmów z uczniami i nauczycielami pojawiło się wiele trudności, które mogły mieć wpływ, na jakość uzyskanego

³¹⁴ Wskazuje na to: M. Schratz, R. Walker (1995) *Research as Social Change: New Possibilities for Qualitative Research*, Routledge, London, pod. za; M. Schratz, U. Steiner-Löffler (2011), *Wykorzystanie fotografii uczniowskiej w programach ewaluacji szkoły*, przekł. B. Kietlińska, w: *Badania wizualne w działaniu*, (red.) M. Frąckowiak, K. Olechnicki, (2011) Warszawa, s. 491.

materiału badawczego. Trudności te wynikały najczęściej z organizacji pracy w szkole, którą wyznaczają 45 minutowe jednostki czasowe stanowiące niemożliwą do przekroczenia barierę i wymuszającą konieczność „wpasowania się” w ściśle wyznaczoną strukturę. Nauczyciele niechętnie poświęcali swój wolny czas na rozmowę ze mną, najczęściej były to tzw. „okienka”, czyli wolne godziny lekcyjne pomiędzy innymi zajęciami. Trudno było również wygospodarować taką przestrzeń na rozmowę, aby mogła się ona odbywać w ciszy i spokoju, nieprzerywana przez odgłosy z zewnątrz. Umówione rozmowy z nauczycielami były często przekładane lub odwoływane. Dało się również odczuć, lekceważący stosunek nauczycieli w odniesieniu do użycia fotografii w wywiadzie. W ich opinii nie był to „poważny wywiad” dotyczący ważnych tematów. Podobne kłopoty napotykałam, jeśli chodzi o organizację spotkań z uczniami. Zdarzało się, iż spotkania były przerywane, uczniowie spóźniali się lub nie przychodzili w umówionym terminie. Natomiast w czasie spotkań z uczniami znacznie utrudnione było ich rejestrowanie ponieważ, dyskusje były emocjonalne i żywiołowe, uczniowie podnosili głos, wypowiedzi wzajemnie się nakładały. Równie często uczniowie nie potrafili wyrazić swoich myśli, a ich wypowiedzi były krótkie i zdawkowe. Inicjowane dyskusje schodziły także na inne poboczne tematy. Kłopot stanowiło również niedotrzymywanie terminów zwrotów jednorazowych aparatów lub ich zgubienie. Ponadto warto zwrócić szczególną uwagę, iż przestrzeń społeczna szkoły jako przedmiot badań, ze względu na swą nieuchwytność i złożoność, stanowi trudny do poznania obszar. Dodatkowo sytuację komplikował fakt obserwowania tej przestrzeni w czasie zmiany, czyli próby wprowadzenia mediacji rówieśniczych. Pomimo licznych przeszkód pokreślić należy, że wszystkie te sytuacje oddają w pełni charakter i specyfikę tej przestrzeni, co nie jest bez znaczenia dla jej zrekonstruowanego obrazu.

Podsumowując można powiedzieć, iż zastosowanie charakterystycznych dla metody monografii technik badawczych takich, jak obserwacja bezpośrednia, analiza dokumentów, a także specyficzny rodzaj wywiadu wykorzystujący fotografię, pozwoliło zgromadzić materiał badawczy w postaci: dziennika obserwacji, nagrań z wywiadów grupowych z wykorzystaniem fotografii z uczniami, nagrań z wywiadów indywidualnych z wykorzystaniem fotografii z nauczycielami. Dziennik obserwacji zawiera notatki, relacje z rozmów i komentarze badacza oraz fotografie wykonane przez badacza. Zgromadzono również materiał wizualny w postaci zdjęć wykonanych przez uczniów i nauczycieli, kolaży-fotodzienników przygotowanych przez uczniów. Dodatkowym materiałem są również dokumenty zastane analizowane w czasie zwiadu badawczego. Dzięki połączeniu techniki

wywiadu i fotografii uzyskano bogaty materiał badawczy, który pozwolił spojrzeć na badaną przestrzeń oczami jej uczestników a także odkryć i zrekonstruować te elementy przestrzeni społecznej szkoły, które nie są dostrzegalne przy użyciu tradycyjnych technik badawczych. Wydaje się, że użycie fotografii w przeprowadzonych wywiadach, w pewnym stopniu, przyczyniło się do przełamania dystansu między badaczem a badanymi. Taka forma rozmowy często była zaskakująca dla badanych i już na wstępie tworzyła „przyjazną” atmosferę.

W konkluzji trzeba również podkreślić, iż ze względu na złożoność przestrzeni a także trudności i dylematy, które pojawiły się w trakcie identyfikacji tego, co w szkolnej rzeczywistości symboliczne/niewidzialne, nie udało się w pełni odnieść do postawionego celu praktycznego. Warto jednak zaznaczyć, że długotrwała obecność w terenie badań nie tylko umożliwiła stopniowe wchodzenie w głąb terenu i poznawanie intersubiektywnej perspektywy badanych ale także pozwoliła na swobodne i powolne wyłanianie się teorii, które wykorzystano w procesie rekonstruowania społecznej przestrzeni szkoły. Można powiedzieć, że dojrzewanie badacza w obszarze teoretycznym „szło w parze” z dojrzewaniem metodologicznym i poznawaniem terenu badań. Uzasadnieniem eklektycznego obrazu wykorzystanych teorii jest hybrydalność i dwoistość rekonstruowanej przestrzeni, której nie da się uchwycić jedną spójną koncepcją. Wykorzystanie w procesie analizy i interpretacji zebranego materiału wielu teorii i punktów widzenia, z jednej strony umożliwiło szerokie spojrzenie na przestrzeń szkoły, z drugiej zaś przysporzyło dylematów i trudności. Próbując opisać drogę dochodzenia do podjęcia decyzji, dotyczących wyboru takich a nie innych teorii należy wskazać, że początkiem tej drogi była prawie całkowita akceptacja, ale też ciekawość badawcza i zafascynowanie koncepcją podejść mediacyjnych. W toku prowadzonych obserwacji, im bliżej wnętrza szkoły znajdował się badacz tym spojrzenie na koncepcję podejść mediacyjnych ale również na przestrzeń szkoły stawało się coraz bardziej krytyczne. Wydaje się, iż nie bez znaczenia dla takiej zmiany optyki, sposobu postrzegania tej rzeczywistości, było uczestniczenie badacza w interdyscyplinarnych seminariach dotyczących „pedagogizacji życia społecznego” w czasie których perspektywa M. Foucaulta była szeroko analizowana. Spotkania te odbywały się w momencie gromadzenia materiału badawczego i opracowywania koncepcji badawczej niniejszej pracy.

4.8. Sposób opracowania materiału

Odnosząc się do powyższego opisu przebiegu badań z łatwością daje się zauważyć, iż posiadany materiał badawczy jest niezwykle bogaty i zróżnicowany, dlatego jego opracowanie wymagało wieloetapowej i skomplikowanej procedury analitycznej. Warto jeszcze raz podkreślić, iż zebrano materiał badawczy w postaci: dziennika obserwacji, (zawierającego notatki terenowe, relacje z rozmów, komentarze badacza, fotografie wykonane przez badacza), nagrań z wywiadów grupowych z wykorzystaniem fotografii z uczniami, nagrań z wywiadów indywidualnych z wykorzystaniem fotografii z nauczycielami a także zgromadzonych materiałów wizualnych, takich jak zdjęcia wykonane przez uczniów i nauczycieli oraz kolaże-fotodzienniki wykonane przez uczniów, dodatkowym materiałem są również dokumenty zastane analizowane w czasie zwiadu badawczego. Mając na uwadze różnorodność formy jak i źródła pochodzenia zgromadzonego materiału, odrębną, nieco inną procedurę analityczną zastosowano w odniesieniu do materiałów wizualnych i notatek terenowych tworzonych w trakcie prowadzenia obserwacji.

Nawiązując do literatury dotyczącej metod analiz wizualnych należy pokreślić, iż nie są one usystematyzowane. Propozycje autorów dotyczące kategoryzacji czy typologii metod analizy materiałów wizualnych, wydają się nie być jasno określone, nie wyznaczają precyzyjnie granic postępowania metodologicznego. Natomiast badacze wykorzystujący w praktyce metody wizualne często opracowują własne sposoby analizy poprzez łączenie i przenikanie się różnych procedur.

G. Rose³¹⁵ w swojej pracy dotyczącej krytycznej analizy materiałów wizualnych wymienia pięć kluczowych podejścia do tego rodzaju analiz. Pierwsze to analiza kompozycyjna, która w gruncie rzeczy koncentruje się głównie na sposobie wykonania obrazu, zwracając uwagę na technikę i strukturę. Wydaje się, że jest najbardziej precyzyjna, szczegółowa, dostarcza wielu niezbędnych narzędzi ale jednocześnie mocno schematyczna i usztywniająca cały proces. Drugie podejście to analiza treści, która z założenia jest metodą

³¹⁵G. Rose (2010) *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością Interpretacja kompozycyjna*, Warszawa.

stawiającą na obiektywność i nie wymaga od badacza postawy refleksyjnej, ma bardziej ilościowy charakter, ponieważ zwraca szczególną uwagę na powtarzalność i regularność uzyskanych przedstawień. Trzeba zaznaczyć, że metoda ta z pewnością jest korzystna, jeśli materiał badawczy w postaci fotografii jest bardzo obszerny. Z punktu widzenia problematyki badawczej niniejszych badań istotne jest, że ten rodzaj analizy nie daje możliwości uchwycenia „tych niewidzialnych innych”, czyli tego, czego nie ma na zdjęciu. Można zatem powiedzieć, że taki sposób analizy w niewielkim stopniu obejmuje kontekst materiałów wizualnych, rozciągający się „poza fotografię”. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, iż takie podejście będzie pomocne w początkowym etapie, to jest w czasie porządkowania fotografii i poszukiwania kategorii analitycznych. Dla odróżnienia w badaniach kładących nacisk na ich jakościowy charakter „obrazy są z reguły samoistnym przedmiotem badania, który poddaje się jakiegoś rodzaju analizie”³¹⁶. Kolejne podejście do analizy materiałów wizualnych to semiologia, która szczególnie odpowiada na pytanie, jakie znaczenia tworzą analizowane obrazy. Pierwszy etap tego rodzaju analizy to zidentyfikowanie podstawowych elementów konstruujących obraz, czyli znaków. Warto zaznaczyć, że G. Rose uznaje za wadę semiologii zbyt skupienie się na samym obrazie, co powoduje, że nie obejmuje ona szerszego kontekstu. Podobny zarzut formułuje autor w odniesieniu do psychoanalizy czyli następnej wymienionej metody. Uznaje, że zupełnie pomija ona społeczne funkcjonowanie obrazu. Jako ostatnią metodę G. Rose wymienia analizę dyskursu, którą dzieli na dwa typy. Pierwszy typ koncentruje się na specyficznym rozpatrywaniu obrazu nie przywiązując wagi do praktyk społecznych i działań instytucji. Natomiast drugi wręcz przeciwnie skupia się na praktykach instytucjonalnych odkładając na drugi plan to co na obrazie³¹⁷.

Z innej perspektywy spogląda H. Becker³¹⁸, który proponuje dwie grupy metod wykorzystania fotografii w badaniach społecznych:

- metody wspierające, w których zdjęcia są podporządkowane interpretacją badacza, praca polega na poszukiwaniu w fotografiach materiału, który odpowiadałby na pytania

³¹⁶ M. Banks (2009) *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa, s. 74.

³¹⁷ G. Rose (2010) *Interpretacja materiałów ... op.*, cit. s. 178-179.

³¹⁸ H. Becker (2004) *Afterword: photography as evidence, photographs as exposition*, w: *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and Sociological Imagination*, London: Routledge, pod. za., G. Rose (2010) *Interpretacja materiałów ... op.*, cit. s. 281.

badawcze, zdjęcia, jako materiał zachęcający badanego do rozmowy, posługiwanie się materiałem zdjęciowym, jako dokumentacją zdjęciową,

- metody uzupełniające, gdzie zdjęcia wykraczają poza działania interpretacyjne badacza, określone właściwości wizualne same oddziałują we właściwy sobie sposób stanowiąc wizualne uzupełnienie tekstu napisanego przez badacza.

Z kolei M. Banks³¹⁹ odróżnia analizy sformalizowane od tych które opierają się na refleksyjności. Przykładem pierwszego rodzaju analiz jest analiza treści, która nie pozwala na ukazanie tego, co ukryte, nie wykracza poza to, co jest widoczne na fotografii. Natomiast inaczej jest w przypadku metod refleksyjnych w których traktuje się badacza, jakby był jednym z narzędzi za pomocą, których przeprowadza się badanie. Pojęcie refleksyjności nawiązuje do postawy badacza, jego samoświadomości i uważności na konsekwencje jakie wywołuje jego obecność w terenie badań. Badacz zatem zwraca szczególną uwagę na to jak reagują na niego badani. W tego rodzaju analizach mniej ważne jest to, co znajduje się na fotografii, liczy się interpretacja badanych, wykroczenie poza to, co na zdjęciu. D. Harper mówiąc o refleksyjnym typie wykorzystania fotografii podkreśla, iż „podmiot uczestniczy w nadawaniu znaczeń” a fotografia stanowi narzędzie generujące podczas wywiadu istotne informacje werbalne³²⁰.

Nawiązując do przedstawionych powyżej, jedynie fragmentarycznie propozycji, podejść do analizy obrazu wyraźnie widać, iż każda z nich kładzie nacisk na zupełnie inny obszar, przez co zastosowanie tylko jednego sposobu nie daje możliwości wykorzystania w pełni potencjału fotografii. Najbardziej korzystne i pokazujące najszerzej badaną rzeczywistość, wydaje się być wykorzystanie przynajmniej dwóch uzupełniających się sposobów analizy. W niniejszych badaniach dominującym podejściem do materiałów wizualnych były analizy oparte na refleksyjności z uwagi na to, iż jedną z wykorzystanych w procesie gromadzenia materiału badawczego technik był wywiad z wykorzystaniem fotografii. Główną motywacją dla wykorzystania takiego podejścia, była możliwość

³¹⁹ M. Banks (2009) *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa, s. 69-99.

³²⁰ D. Harper (1988) *Visual Sociology: Expanding Sociological Vision*, „*The American Sociologist*” pod. za: M. Emmison, P. Smith (2012) *Trendy w badaniach wizualnych – przegląd koncepcji*, przekł. Z. Drożdżak, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, (red.) M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków, s. 678.

poszerzenia perspektywy badacza poza to, co znajduje się na fotografii. Jednocześnie w początkowej fazie analizy fotografii wykorzystano również analizę treści. Mając na uwadze przedmiot badań i chęć zobaczenia tego, co niewidzialne/symboliczne, niedostrzegalne w przestrzeni społecznej szkoły użyto fotografii, „jako okien”³²¹, zgodnie z założeniem, że są one pewną ilustracją, wycinkiem fragmentu rzeczywistości stanowiącym skrót do tej rzeczywistości. Jak już zostało wcześniej wyjaśnione, w takiej sytuacji badany może przenieść do wywiadu niektóre fragmenty rzeczywistości, których nie ma na zdjęciu, które znajdują się „za oknem”. Używając metaforycznego określenia S. Pink można powiedzieć, że w pewnym sensie badani „mówią fotografiami”³²² ale należy podkreślić, że fotografie analizowane są łącznie z zapisem przeprowadzonych wywiadów. Stanowi to dodatkową trudność ponieważ „wymaga zakodowania zarówno słów, jak i obrazów”³²³.

Materiał wizualny, czyli fotografie wykonane przez badanych, analizowane były wieloetapowo. Pierwszy etap można określić „fazą swobodnych odkryć”. Na tym etapie wykorzystano niektóre elementy postępowania zgodnego z analizą treści, ponieważ ilość fotografii wykonanych przez badanych znacznie przerosła oczekiwania badacza. Początkowym zamiarem była analiza jedynie tych fotografii, które zostały wybrane przez uczniów do stworzenia fotodzienników-kolaży i wszystkich zdjęć wykonanych przez nauczycieli (ze względu na ich niewielką liczbę). W trakcie zbierania materiału wizualnego badacz zdecydował, iż fotografie, których uczniowie nie wykorzystali do budowania fotodzienników-kolaży nie zostaną całkowicie pominięte w procesie analizy. Uzasadnieniem takiego postępowania było przekonanie, iż mogą one zawierać informacje dotyczące tego o czym badani nie chcą mówić, tego co chcą przemilczeć ukryć. Dokonano zatem przeglądu wszystkich fotografii i spisano elementy, fakty, które były dla badacza zaskoczeniem, ale również te, które powtarzały się najczęściej, były dominujące. Następnie uporządkowano fotografie zgodnie ze wstępnymi kryteriami odnoszącymi się do charakterystycznych przestrzeni, działań, sytuacji.

³²¹ M. Frąckowiak (2008) *Zdjęcie jako rebus. Zastosowanie wywiadu fotograficznego na przykładzie badań „Pornografia/erotyka: pytanie o konteksty czy estetykę?”*, w: *Do zobaczenia socjologia wizualna w praktyce badawczej*, Poznań, s. 49.

³²² S. Pink (2009) *Etnografia wizualna: obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, Kraków, s. 74

³²³ M. Clark-Ibáñez (2011) *Kadrowanie świata społecznego przy użyciu wywiadu fotograficznego*, przekł. M. Rosińska, w: *Badania wizualne ... op., cit.*, s. 58.

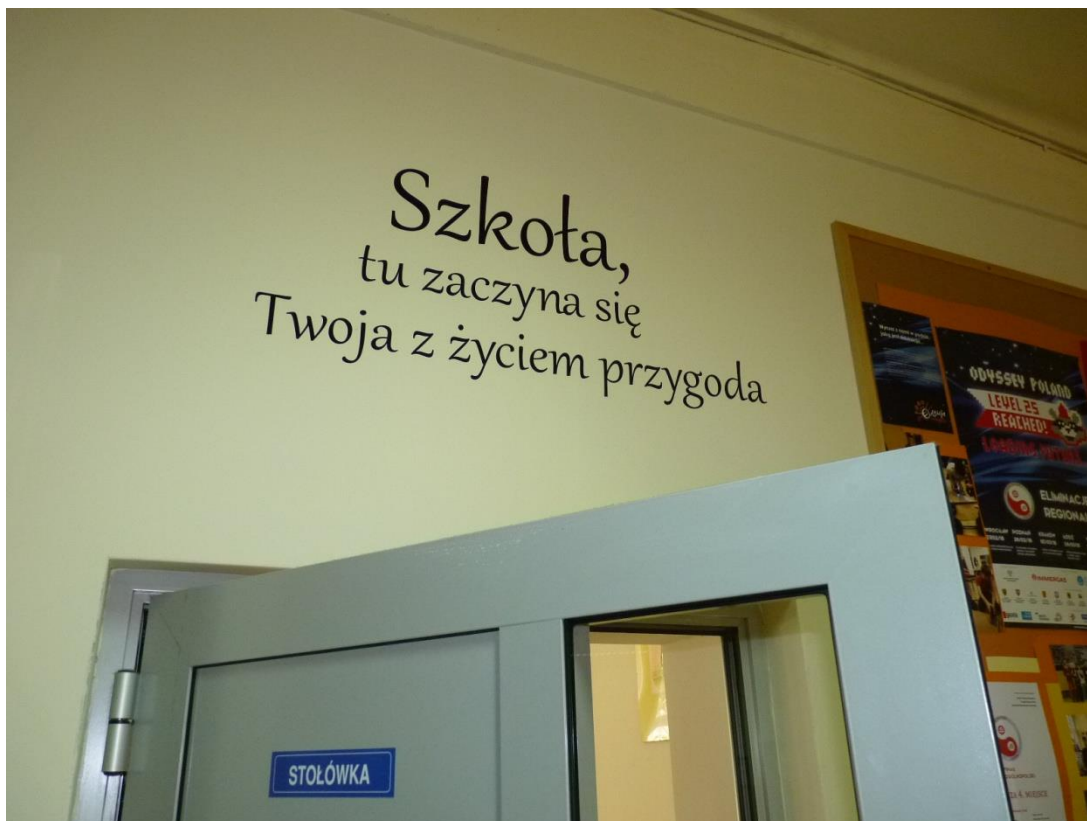
Kolejny etap, czyli opis i kodowanie materiałów wizualnych dotyczył jedynie fotodzienników-kolaży i zdjęć wykonanych przez nauczycieli. Zgodnie z sugestią K. Koneckiego dokonano transkrypcji tego materiału, czyli przygotowano je w ten sposób, aby można było myśleć o nich przy pomocy słów³²⁴. Nawiązując do założeń metodologicznych niniejszych badań, szczególnie, jeśli chodzi o wykorzystanie wywiadu fotograficznego, należy w tym miejscu podkreślić, iż materiał wizualny w postaci fotodzienników-kolaży i zdjęć wykonanych przez nauczycieli kodowany był i analizowany łącznie z transkrypcją wywiadów i spotkań z uczniami. Oddzielne zadanie przed rozpoczęciem procesu analizy i interpretacji zebranego materiału stanowiła selekcja i porządkowanie dziennika obserwacji. W przypadku notatek z terenu i komentarzy badacza po ich uporządkowaniu poszukiwano kategorii analitycznych. W obu przypadkach czyli w odniesieniu do materiałów wizualnych analizowanych łącznie z transkrypcją wywiadów i dziennika obserwacji zastosowano kodowanie otwarte. Następnym etapem było poszukiwanie związków między powstałymi kategoriami.

Kluczowym etapem w procesie analizy i interpretacji zebranego materiału było zbudowanie narzędzia analizy, które zostało użyte do rekonstruowania przestrzeni społecznej. Konstrukcja przygotowanego narzędzia analizy jest efektem odniesienia do nakreślonych wcześniej ram podejść mediacyjnych, a także wyłaniających się, w trakcie analizy, kategorii i poszukiwania teoretycznych uzasadnień. Dodatkowym motywem dla budowy takiego narzędzia było poszukiwanie sposobu uchwycenia zmiennej, złożonej, wielowymiarowej przestrzeni szkoły. Dwa pierwsze elementy narzędzia analizy obejmują konteksty relacji społecznych kształtujących się w szkole. Pierwszy kontekst stanowi przestrzeń fizyczna/rzeczowa szkoły, której cechy analizowano z punktu widzenia następujących oscylacji: odspołeczność – dospołeczność, formalność – nieformalność, podatność na zmiany – niezmiennosc. Drugi kontekst relacji społecznych to przestrzeń symboliczna/niewidzialna, w obszarze której wyodrębniono trzy oscylacje: niewidzialność/przezroczystość – niewidzialność/nieobecność, niewidzialność/nadwidzialność - niewidzialność/nadobecność. Kolejnym elementem narzędzia analizy były relacje społeczne zachodzące/kształtujące się na

³²⁴ K. Konecki (2008) *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom IV nr 3 (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php) (23.12.2015)

tle ukazanych wyżej kontekstów. Oscylacje, z perspektywy których analizowano relacje i proces ich konstruowania/budowania są następujące: nadmiar władzy – minimalizacja władzy, autentyczność – pozorność, przejrzystość/otwartość – manipulacja, symetria – asymetria, dialog – monolog, podmiotowość – uprzedmiotowienie, przymus – swoboda, wewnętrzne usytuowanie wartości – zewnętrzne usytuowanie wartości.

Podsumowując należy podkreślić, iż różnorodność zebranego materiału badawczego z jednej strony stanowi walor, z drugiej zaś powoduje liczne trudności na etapie analizy i interpretacji materiału. Skonstruowane narzędzie analizy pozwoliło usystematyzować różnorodny materiał badawczy a także w uporządkowany sposób ukazać to co skomplikowane i wielowarstwowe a jednocześnie charakterystyczne dla przestrzeni szkoły.



Zdjęcie nr 1. Wykonane przez badacza w czasie prowadzonych obserwacji. Przedstawia napis widoczny na głównej ścianie w szkole.

Rozdział 5. Przestrzeń fizyczna/rzeczowa szkoły: jej wizualne egemplifikacje

W niniejszym rozdziale skoncentruję się na pokazaniu przestrzeni fizycznej szkoły, jako kontekstu nawiązywanych w niej relacji społecznych, z uwagi na to najistotniejsza będzie odpowiedź na pytanie: jaka jest przestrzeń fizyczna szkoły? Postaram się wykorzystując wyniki badań wskazać z jednej strony na uniwersalność i powtarzalność tej przestrzeni, z drugiej zaś na jej specyficzne cechy.

Warto w tym miejscu przypomnieć, nawiązując do pierwszego rozdziału pracy, iż przestrzeń nie jest płaską, statyczną strukturą i zarówno jej elementy fizyczne/rzeczowe, funkcjonalne, jak i symboliczne, mają wpływ na zachodzące w tej przestrzeni relacje, ale również sama przestrzeń zmienia się pod wpływem tych relacji i podejmowanych w niej działań. Przeprowadzona analiza zgromadzonego materiału pokazała, że przestrzeń fizyczna/rzeczowa obok przestrzeni symbolicznej/niewidzialnej stanowi jeden z ważniejszych kontekstów relacji w niej zachodzących, dlatego istotne jest to, jakie cechy posiada, jak można ją określić i scharakteryzować.

Mając na uwadze przyjęty punkt widzenia podejść mediacyjnych z perspektywy, którego dokonano analizy zebranego materiału istotne jest, czy badana przestrzeń fizyczna posiadała cechy sprzyjające mediacyjności. Pomocne w przyjrzeniu się przestrzeni fizycznej szkoły z tego punktu widzenia okazało się stanowisko E. T. Halla, który zwrócił uwagę na „zależność człowieka i wymiaru kulturowego”, czyli jedną z tych zależności „w których zarówno człowiek, jak i jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie”³²⁵. E. T. Hall w obrębie przestrzeni wyróżnił „przestrzeń trwałą”, na którą składają się wzorce

³²⁵ E. T., Hall, (1978) *Ukryty wymiar*, Warszawa, s. 27 (konceptcja często wykorzystywana przez badaczy do analiz, np. przestrzeni szkoły; używa jej M. Mendel do analizy miejsca rodziców w przestrzeni szkoły w: M. Mendel, (2004) *Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły*, w: I. Nowosad, M.J., Szymański, (2004) *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków, s. 185-195; A także: J. Nowotniak do analizy porównawczej przestrzeni szkoły polskiej i francuskiej w kontekście poszanowania prywatności. J. Nowotniak, (2006) *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin 2006.

wpływające na zachowanie człowieka zarówno te materialne, widoczne, jak i niematerialne, niewidzialne³²⁶. Taki charakter przestrzeni jest trudny do zmiany, wymagałby przebudowy i odejścia od dotychczasowych utrwalonych wzorów. Z kolei na drugi rodzaj, czyli „przestrzeń półtrwałą” składają się ruchome elementy wyposażenia, które łatwo można zmienić, zaaranżować w inny sposób. Półtrwałą przestrzeń autor, przyjmując kryterium, jakości relacji w niej zachodzących, podzielił na dwa rodzaje: przestrzeń od społeczną, w której uczestnicy zachowują odległości między sobą w wyniku, czego pojawiają się blokady utrudniające bliskie relacje, dochodzi do wycofania i izolacji³²⁷; a także przestrzeń do społeczną, która popycha do skupienia się razem, umożliwia tworzenie się więzi³²⁸. Odnosząc się do przestrzeni półtrwałej i mając na uwadze ruchomość, niestałość elementów, z jakich się składa, w stosunkowo łatwy sposób można zmieniać jej charakter z od społecznej na do społeczną. E. T. Hall wskazał również na istnienie przestrzeni nieformalnej,³²⁹ która jego zdaniem dostarcza najbardziej znaczących doznań przestrzennych a jej „wzorce (...) mają swe wyraźne i głębokie granice, które, choć nigdzie nie sformułowane, tworzą istotną część kultury. Brak zrozumienia dla ich ważności może spowodować katastrofę”³³⁰.

Nawiązując do podejść mediacyjnych, jako do jednego ze sposobów tworzenia relacji społecznych i ich kluczowych cech, które zostały opisane w rozdziale teoretycznym i odnosząc się do propozycji E. T. Halla, za przestrzeń sprzyjającą relacjom nacechowanym podejściami mediacyjnymi, możemy uznać przestrzeń „do społeczną” i przestrzeń „nieformalną”. Natomiast przestrzeń „od społeczną” z uwagi na to, że zakłada zachowanie odległości i przestrzennego dystansu może znacznie utrudniać wykorzystanie podejść mediacyjnych w kształtowaniu relacji społecznych. Jednak nie oznacza to, że nawiązywanie

³²⁶ Tamże, 134-139.

³²⁷ Tamże, s. 140.

³²⁸ Tamże, s. 141-142.

³²⁹ Dla porównania E. Goffman, jeden z pierwszych socjologów, który zwrócił uwagę, że przestrzeń, miejsce, ma wpływ na kształt, przebieg działania, wymienił dwa rodzaje stref przestrzeni, czyli scenę i kulisy. Zdaniem autora scena wymusza utrzymanie fasady, czyli pewnych stałych, niezmiennych, schematycznych elementów, natomiast kulisy umożliwiają odrzucenie fasady. Fasada społeczna składa się z „fasady osobistej” i „dekoracji”, czyli „meble, sprzęty i elementy, które składają się na scenerię i rekwizyty sceniczne wykorzystane przez jednostkę w trakcie przedstawienia” (E. Goffman (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, s. 52.) Nawiązując do koncepcji E. T., Halla można powiedzieć, że Goffmanowskie kulisy mają cechy przestrzeni nieformalnej.

³³⁰ E. T. Hall, (1978), *Ukryty ...op.*, cit., s. 144.

tego typu relacji w przestrzeniach o takim charakterze jest niemożliwe, z pewnością wymaga większego wysiłku i zaangażowania w ten proces.

Już w trakcie gromadzenia materiału badawczego i jednocześnie wstępnej analizy badań okazało się, że oprócz cech pozwalających opisać przestrzeń zgodnie z propozycją E. T. Halla istotne jest zwrócenie szczególnej uwagi na proces zachodzących w niej zmian pozwalający wyjść poza fotograficzny opis statycznego obrazu zastanej przestrzeni. Długotrwała obecność w terenie badań umożliwiła uchwycenie zmian zachodzących w przestrzeni szkoły.

5.1. „Odspołeczność” i „dospołeczność” przestrzeni szkoły

Przestrzeń fizyczna szkoły, w której przeprowadzono badania ma wyraźnie tradycyjną strukturę. Sam budynek szkoły z zewnątrz jest jasny i duży, posiada piwnice, parter i dwa piętra. Przestrzeń wokół szkoły szczególnie od frontu jest uporządkowana i estetyczna. Wyjątek stanowi betonowe boisko za budynkiem kontrastujące zniszczoną, wyboistą powierzchnią z odnowioną elewacją budynku i nowoczesnym placem zabaw. Wewnątrz budynku takim kontrastującym, z innymi estetycznymi fragmentami przestrzeni, miejscem są zlokalizowane w piwnicy szatnie. Na pierwszym planie po wejściu do budynku widoczne są metalowe kraty po dwóch stronach schodów i w głębi gablota z pucharami i medalami zdobytymi przez uczniów szkoły.



Zdjęcie nr 2. Wykonane przez badacza, przedstawia wejście na główny korytarz szkoły.



Zdjęcie nr 3. Wykonane przez uczniów.
Nie zostało wybrane do kolażu.
Przedstawia boisko za szkołą.



Zdjęcie nr 4. Wykonane przez uczniów
Nie zostało wybrane do kolażu.
Przedstawia szatnię w piwnicy szkoły.



Zdjęcie nr 5. Wykonane przez uczniów.
Nie zostało umieszczone na kolażu. Przedstawia szatnię.

Charakterystyczne są długie korytarze z ustawionymi pod ścianą niskimi ławkami, w większości typowo zagospodarowane klasy podzielone na dwie części: przednia, w której znajduje się biurko i tablica i tylna, którą zamykają wysokie szafy a wcześniej stoją podwójne ławki z miejscem siedzącym dla uczniów.



Zdjęcie nr 6. Wykonane przez badacza, przedstawia jeden z korytarzy szkoły.



Zdjęcie nr 7. Wykonane przez badacza, przedstawia typowy układumeblowania w klasach.

W niektórych klasach uwagę przykuwają kraty w oknach, kwiaty doniczkowe na parapetach, liczne prace plastyczne uczniów i pomoce dydaktyczne. Na korytarzach, wąskie schody z metalowymi poręczami i umieszczone na wysokości wzroku dorosłej osoby, prace plastyczne i dekoracje. Jak się okazało w trakcie badań, szczególnie te wykonane przez nauczycieli lub prace uczniów, zaakceptowane przez nauczyciela.



Zdjęcie nr 8. Wykonane przez badacza.
Przedstawia prace nauczycieli umieszczona na korytarzu.



Zdjęcie nr 9. Wykonane przez nauczyciela.
Przedstawia prace nauczycieli umieszczone na korytarzu.

Analiza kolaży ujawniła dysonans poznawczy, ponieważ to, co przedstawiają fotografie wydaje się być zupełnie niezgodne z tym, co pojawia się w komentarzach uczniów i podpisach pod zdjęciami. Istnieje pewna sprzeczność, ponieważ zdjęcie opatrzone komentarzem „aktywne lekcje” przedstawiają bardzo typowe sytuacje szkolne, widoczny na nich jest tłok, tresura – ustawianie w parach przed wejściem do klasy, uczniowie siedzący w

klasie, w której ławki ustawione są w sposób tradycyjny, nauczyciel za biurkiem, jeden uczeń przy tablicy, jeden zgłasza się podnosząc rękę do góry; „wesole przerwy” to smutne twarze uczniów na tle wyblakłych ścian. Wyjaśnieniem dysonansu poznawczego między tym, co przedstawiają zdjęcia a komentarzem uczniów może być silna socjalizacja, jakiej poddawani są uczniowie i bezkrytyczne przyjmowanie, przyswajanie dyskursu o szkole, który w tej przestrzeni jest dominujący. W czasie tworzenia kolaży ujawniła się silna potrzeba przedstawienia szkolnej rzeczywistości w jak najlepszym świetle jako tej, która jest wesoła, przyjemna, w której jest „czas na zabawę i czas na naukę”, która jest bezpieczna, jest aktywna, „dużo się dzieje”, nie może być inna tylko taka, „jaka jest szkoła” a więc taka, jak mówią o niej nauczyciele. Przykładowe określenia, których używali nauczyciele do opisu jaka jest szkoła to: *„nasza szkoła sobie radzi”*, *„wyróżniamy się pozytywnie”*, *„dobrze wypadamy w ocenach zewnętrznych”*, *„podejmujemy różnorodne działania”*, *„nauczyciele robią wszystko, aby było jak najlepiej”*, *„mamy wiele sukcesów na różnych polach”*, *„mimo czasem trudnych środowisk z których pochodzą nasi uczniowie, potrafimy sobie z tym radzić”*. Dominujący, charakterystyczny dyskurs, o którym mowa ujawnia się nie tylko w wypowiedziach nauczycieli i dyrekcji ale również poprzez odpowiednie zarządzanie przestrzenią fizyczną, czyli takie aby to, co jest uznane za sukces było na pierwszym planie. Każdego dnia uczniowie widzą na ścianach przemierzanych korytarzy: puchary, dyplomy, nagrody, wyróżnienia, tablice informujące o realizowanych programach krajowych i międzynarodowych. Sukcesy te podkreślane są również w czasie apeli i uroczystości szkolnych. Wydaje się, iż kreowany w ten sposób obraz szkoły jest nieustannie utrwalany a co za tym idzie przekazywany również przez uczniów.

Jak już wcześniej zostało powiedziane przygotowane przez uczniów fotodzienniki-kolaże stanowiły rodzaj stymulacji w wywiadach z nauczycielami, co dawało im możliwość spojrzenia na przestrzeń szkoły z perspektywy uczniów. Reakcje nauczycieli dotyczące wybranych przez uczniów fotografii były różnorodne, niektóre zdjęcia były całkowitym zaskoczeniem inne zaś zupełnie pomijano lub też w całości akceptowano. Wypowiedzi nauczycieli, które pojawiały się najczęściej jako pierwsze wrażenie są następujące:

„myślę, że wszystkie te zdjęcia są pozytywne, mam wrażenie, że to jest obraz takiego szczęścia wszystkich widać, że wszystkie pokazują tutaj swoje zainteresowania zamilowania gra w piłkarzyki tam był SKS na początku myślę, że to jest taki pozytywny obraz są takie bardziej optymistyczne napawają mnie optymizmem jak patrzę na nie, że przedstawiają same

tutaj plusy tutaj widzę wystrój szkoły to, co im się tutaj najbardziej podoba, bo widzę i plac zabaw i dekoracje, więc wydźwięk mają pozytywny zdecydowanie,,

„tak generalnie to trudno byłoby mi powiedzieć, że dzieci lubią szkołę, bo jak ich się pyta czy lubisz szkołę to mówią, że nie, ale jak zaczyna się ich wypytywać czy lubisz np. w-f czy lubisz lekcję muzyki to wtedy już pojawiają się odpowiedzi, że tak, bo się dobrze bawię, bo mogę iść na stolówkę zjeść dobry obiad, więc generalnie wydźwięk jest też pozytywny, jeśli byśmy drążyli temat to da się z tego wyciągnąć, że nam zależy żeby dzieci tu czuły się dobrze i tak właśnie jest, że dbamy tutaj w szkole, więc myślę, że wszystko jest dla nich pozytywne”

„Myślę, że chcieli pokazać, co tu się w tej szkole dzieje myślę, że chcieli się też pochwalić tą szkołą widzę, że tutaj no kochamy naszą szkołę to mile prawda jest nie widzę teraz wszystkiego, ale czy tam jest, że nienawidzę naszej szkoły? Chyba nie ma. Nie wszyscy są zachwyceni, ale tak widzę, że wiele się dzieje, bo i projektach jest i o zabawach i boisko, czyli jak gdyby każdy zakątek szkoły, w szkole w budynku, ale też tutaj w otoczeniu, czyli myślę, że chcieli jak najwięcej pokazać, co tutaj jest w naszej szkole i jak się tutaj czują”

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można powiedzieć, iż nauczyciele wyraźnie podkreślają pozytywny wydźwięk wybranych fotografii, zgodny z pozytywnym obrazem szkoły, natomiast całkowicie pomijają elementy, które mogłyby budować negatywny obraz. W czasie wywiadów nie dostrzegali dysonansu pomiędzy fotografiami, a podpisami umieszczonymi przez uczniów, zwracali szczególną uwagę na nowoczesne elementy wyposażenia szkoły i fotografie wskazujące na pozytywne relacje.

Analiza kolaży przygotowanych przez uczniów wyraźnie pokazuje chęć „zareklamowania” szkolnej przestrzeni fizycznej, która stanowiła przedmiot wielu wybranych przez nich fotografii. W czasie rozmów uczniowie wyjaśniali, iż wybrali je ponieważ są „nowe”, „ładne”, „estetyczne” lub wskazują na zaangażowanie, aktywność czy ponadprzeciętne umiejętności. Jako przykład mogą posłużyć zaprezentowane poniżej fotografie, umieszczane na kolażach, przedstawiające fragmenty przestrzeni fizycznej/rzeczowej.



Zdjęcie nr 11. Wykonane przez uczniów, umieszczone na jednym z kolaży. Przedstawia plac zabaw fotografowany przez większość grup wykonujących kolaże.



Zdjęcie nr 13. Wykonane przez uczniów, umieszczone na jednym z kolaży. Przedstawia gablotę z pucharami fotografowaną przez wszystkie grupy biorące udział w projekcie.

Na kolażach pojawiały się zarówno elementy przestrzeni trwałej, jak i półtrwałej. Co ciekawe w rozumieniu przez nich przyjętym, szkoła nie ogranicza się jedynie do terenu wyznaczanego przez budynek, czy jego otoczenie. Fotografie przedstawiały zarówno typowe fragmenty szkolnej przestrzeni, takie jak korytarze, sale lekcyjne, boisko szkolne, czy plac zabaw, ale również elementy przyrody uwiecznione w czasie wycieczek szkolnych, czy wspólnych spotkań po lekcjach. Wyraźnie ukazane są różnice i kontrasty pomiędzy starymi fragmentami przestrzeni czy tradycyjnymi elementami wyposażenia, takimi jak zniszczone ławki, tablice do pisania kredą, nierówna nawierzchnia boiska, zniszczone ogrodzenie szkoły a nowoczesnymi ławkami, tablicami interaktywnymi, na nowo pomalowanymi wysokimi wieżowcami sąsiadującymi ze szkołą i kolorowym dobrze wyposażonym placem zabaw.

Uczniowie również w czasie wywiadów zwracali szczególną uwagę na występujące w przestrzeni kontrasty, świadomie rezygnowali z fotografii, które przedstawiały mniej estetyczne fragmenty przestrzeni, takie jak: szatnie czy toalety. Podkreślić należy, że nowoczesne elementy wyposażenia, a także tablice informujące o udziale szkoły w międzynarodowych projektach, umieszczane były w centrum kolaży, traktowane, jako „wizytówka szkoły”. Z kolei analizując fotografie wykonane przez nauczycieli daje się zauważyć, iż przestrzeń fizyczna/rzeczowa nie była przez nich fotografowana, jeśli jest na zdjęciu to jako tło znajdujących się w centrum osób. Przestrzeń stanowiąca tło to głównie pokój nauczycielski lub korytarze szkolne.

Spojrzenie na przestrzeń szkoły „oczami jej uczestników”, a także wykorzystanie informacji zgromadzonych w czasie obserwacji pozwala sformułować wniosek, iż „półtrwała” przestrzeń szkoły ma w większości cechy wskazujące na jej „odspołeczność”. W szczególności dotyczy to sal lekcyjnych, w których uczniowie spędzają najwięcej czasu w ciągu dnia. Klasy w wypowiedziach uczniów jawiły się jako miejsca najbardziej dla nich nieprzyjemne. Przebywali w nich najczęściej w czasie lekcji, podczas których nie mogli swobodnie nawiązywać relacji między sobą, ponieważ przestrzeń klasy niejako wymuszała pracę indywidualną, ale również zadania stawiane przez nauczycieli nie wymagały współpracy.

Natomiast nauczyciele deklarowali, iż najsilniej identyfikują się właśnie z przestrzenią swojej klasy, co może wynikać z faktu, iż mieli oni bezpośredni wpływ na jej urządzenie i zagospodarowanie, decydując o wyborze kolorów ścian i ostatecznym wyglądzie w ramach dostępnych elementów przestrzeni „półtrwałej”. Z kolei obserwacje pokazują, iż w czasie przerw, kiedy nie pełnili dyżurów na korytarzach, najczęściej spędzali czas w pokoju nauczycielskim. Poszczególne klasy wyraźnie były „przypisane” konkretnym osobom, przestrzeń była precyzyjnie rozdysponowana. Widoczna była rywalizacja nauczycieli o to, która klasa w czasie wakacji będzie remontowana, która zostanie wyposażona nowoczesnym sprzętem. Prowadzone obserwacje pokazały, że wielokrotnie na tym tle dochodziło do konfliktów między nauczycielami. Silną identyfikację z przestrzenią, dodatkowo wzmacniał fakt, iż nauczyciele w ciągu dnia rzadko zmieniali klasy, to uczniowie musieli wpasować się w przestrzeń już gotową, narzuconą zewnątrz, na każdej lekcji inną, na kształt i wygląd,

której nie mieli wpływu. To nauczyciel był „gospodarzem”³³¹ w klasie, to on zapraszał uczniów do środka i dyktował warunki a uczniowie byli jedynie „gośćmi”, którzy powinni przyjąć panujące zasady np. zająć to miejsce, które wskaże nauczyciel. Uczniowie próbowali oznaczyć jakoś swoje miejsce w tej przestrzeni, nadać mu prywatny charakter poprzez rysunki, inicjały, czy napisy na ławkach. Zdaniem A. Babickiej-Wirkus rysowanie i drapanie cyrklem po ławkach lub ścianach jest jednym z powszechnych rytuałów oporu wykorzystywanym przez uczniów w sytuacji, kiedy nie posiadają oni prawa głosu i nie mają możliwości swobodnego wypowiedzenia się w czasie lekcji³³². W badanej szkole funkcjonował nakaz zgłaszania do nauczyciela istniejących napisów na ławkach. To chroniło przed oskarżeniami. W czasie jednej z obserwowanych lekcji nauczycielka wskazuje na rysunek na ławce i zwraca się do ucznia:

N: to na pewno nie ty?

U1: nie, nie ja, ja mam ołówek a to jest napisane długopisem

U2: a nam pani powiedziała, że jak zobaczymy coś takiego to mamy zgłaszać od razu do pani

N: wiem, wiem jesteś dzisiaj trzecią osobą, która mi o tym mówi. Wracamy do tematu...

Można powiedzieć, że uczniowie stawiani są przez nauczycieli w roli swoich wysłanników, którzy w ich imieniu strzegą kształtu przestrzeni a tym samym mają dokładnie obserwować i informować. Podobna sytuacja ma miejsce w czasie sprawdzania pracy domowej, co ilustruje poniższy fragment lekcji:

N: uwaga teraz pracę domową sprawdzamy. Zastanawiam się jak my to teraz zrobimy. Mamy nowe stoliki i zmieniły one więcej niż się wydawało (stoliki są jednoosobowe i stoją w czterech rzędach) wcześniej każdy dyżurny miał jeden rząd do sprawdzenia) Proszę te rzędy Antek a następne Franio.

U: Kuba nie ma 1 i trzeciego do końca, Daniel nie ma b w 3,

³³¹ Na zarządzanie i władanie przestrzenią przez nauczycieli wskazują również w przywoływanych już w pierwszej części pracy badaniach między innymi: A. Nałaskowski, (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków; J. Nowotniak (2012) *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce edukacyjnej*, Kraków.

³³² A. Babicka-Wirkus (2015) *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu, jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Kraków, s. 137.

U2: Antek nie ma też trzeciego do końca i 2 też nie ma, Szymek nie ma obu ćwiczeń

N: Szymku, czyli zasługujesz na minus czy tak? (uczeń kiwa głową twierdząco)

Takie postępowanie nauczycieli nie pozostaje bez wpływu na kształtujące się relacje między uczniami, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części pracy. Przytoczony fragment pokazuje również jak nauczyciele odnoszą się do zmian i jak one wpływają na codzienne często schematyczne działania. Nowe jednoosobowe stoliki wymuszają zmianę wypracowanego i sprawdzonego modelu lekcji. Komentarz nauczyciela: *„mamy nowe stoliki i zmieniły one więcej niż się wydawało”* świadczy o tym, iż z punktu widzenia nauczyciela zmiany w przestrzeni mogą utrudniać pracę na lekcji. Potwierdzeniem takiego stanowiska może być również kolejna obserwacja prowadzona w tej klasie kiedy jednoosobowe stoliki zostały połączone, ustawione w tradycyjny sposób.

Pomimo bezpośredniego udziału nauczycieli w zmianach przestrzeni fizycznej/rzeczowej, modyfikacje, jakich dokonywali były jedynie złudne. Niejako symbolem takich pozornych zmian mogą być nowoczesne jedynie na początku jednoosobowe stoliki, ale w konsekwencji ustawione w stary sposób (jeden obok drugiego) czy przeszkłone drzwi do klas, które mogą świadczyć o otwartości i przejrzystości, ale szyba z czasem zostaje zaklejona kartką. Nauczyciele wyjaśniają, że tradycyjne zagospodarowanie przestrzeni *„jest sprawdzone”*, *„pomaga utrzymać dyscyplinę w klasie i skupienie uwagi uczniów”* na temacie lekcji, bo *„przestrzeń ma służyć dyscyplinie, to, co jest jest dobre, jeśli coś się zmienia to powoduje bałagan, uczniowie się gubią”*. Z wypowiedzi tych wynika przekonanie, że dyscyplinująca przestrzeń z jednej strony pomaga nauczycielowi, ale jego zdaniem w dużej mierze służy też uczniom, bo jest stała i znana, dzięki czemu nie rozprasza uwagi. Widać tutaj strategiczne postępowanie, jeśli chodzi o zagospodarowanie przestrzeni, jak u M. Foucaulta jest ona po to, aby kontrolować i nadzorować przyjmuje rolę „cichej instrumentalizacji”, ale jednocześnie precyzyjnej i „bezbłędnej, w postępującym urzeczowieniu i coraz subtelniejszej parcelacji zachowań indywidualnych”³³³. Klasy zagospodarowane są w ten sposób, aby nauczyciel mógł bez wysiłku widzieć wszystkich uczniów i w odpowiednim momencie wychwycić próby porozumiewania się między sobą. Nawet, jeśli ławki były ustawione niestandardowo tworząc prostokąt a uczniowie zajmowali miejsca po zewnętrznej stronie twarzami do siebie, nauczyciel zawsze zajmował swoje miejsce przy biurku lub stawał po

³³³ M. Foucault, (1998) *Nadzorować i karać*, Warszawa, s. 170.

zewewnętrznej stronie. „Odspołeczny” charakter klas, w których uczniowie są nieustannie obserwowani nie sprzyja nawiązywaniu bliższych relacji zarówno między uczniami, jak i między nauczycielem i uczniem,³³⁴ co z punktu widzenia nauczycieli jest korzystne, pomaga panować nad klasą i utrzymać „porządek”. Potwierdzeniem są cytowane wcześniej przykładowe wypowiedzi nauczycieli. Podobnie długie korytarze z kilkoma niskimi ławkami, bez miejsca do wygodnego wypoczynku nie są przyjazne, nie zachęcają do spotkania w grupie, do rozmowy. Uczniowie, szczególnie ze starszych klas, w czasie spotkań skarżyli się, że nie mają gdzie spokojnie porozmawiać, że zawsze jest hałas i wszyscy biegają. Duża, wolna przestrzeń korytarzy zachęcała głównie do zabawy w „berka” i innej fizycznej aktywności, na którą nie pozwalali dyżurujący nauczyciele. Na niezagospodarowanej, wolnej przestrzeni z łatwością mogli obserwować zachowanie uczniów i identyfikować te zakazane, nieakceptowane.

Specyficznym miejscem w szkole cieszącym się powodzeniem uczniów był szerszy kwadratowy fragment korytarza wygospodarowany przez wyburzenie ściany sali lekcyjnej. Po środku tego miejsca ustawiona była gra trambambule (nazywana przez uczniów „piłkarzykami”) a pod ścianą automat ze słodyczami. Przestrzeń ta skupiała w czasie przerwy dużą grupę uczniów ze starszych klas, ale ze względu na to była również bardziej niż inne obserwowana przez dyżurujących nauczycieli. Sami nauczyciele nie czuli się dobrze w sytuacji, kiedy poddani byli obserwacji w czasie pracy na lekcji, niechętnie pozwalali wejść badaczowi, bez wcześniejszego wyznaczenia terminu, do tej zarządzanej przez siebie i zamkniętej przestrzeni. Również zmiany w przestrzeni fizycznej w postaci wymiany starych pełnych drzwi do klas na nowe częściowo przeszklone, które nieco otwierały zamknięte dotąd klasy, okazały się być nie do końca akceptowane przez nauczycieli. Dawały one możliwość nadzoru tego, co do tej pory działo się za zamkniętymi drzwiami, dlatego niektóre szyby zostały przysłonięte kartką lub innymi elementami dekoracyjnymi jak kolorowe kwiaty, naklejki itp.

³³⁴ Aranżacja klasy ma również istotne znaczenie dla przebiegu lekcji podkreślają to między innymi: R. Meighan (1993), *Socjologia...* op., cit.; J. Szewczyk (2002), *Szkolne...*, op., cit.



Zdjęcie nr 14. Wykonane przez badacza, przedstawia drzwi do klasy z częściowo przysłoniętą szybą.

Wydaje się, że jest to forma ucieczki przed nieustanną kontrolą, obserwacją i oceną, której podobnie jak uczniowie podlegają również nauczyciele. Świadomość, że każdy może w dowolnym momencie zajrzeć do klasy przez szybę powodowała, że nauczyciele będąc „na widoku” czuli się zagrożeni i szukali sposobu poradzenia sobie w tej sytuacji. Zamknięte klasy były ich miejscem, ich przestrzenią, która nagle stała się dostępna dla wszystkich. Reakcja nauczycieli w postaci przysłaniania szklanych fragmentów drzwi może być objawem całkowitego nieprzygotowania na nagłą zmianę w kierunku dążenia do otwierania tego, co zamknięte, a co za tym idzie nieprzygotowania na jej „dospołecznienie”³³⁵.

Uczniowie z kolei próbują wymknąć się z opresyjnej i silnie odspołecznej przestrzeni klasy i długich korytarzy wybierając miejsca nieco ukryte, jak ślepy zaułek przy pokoju pielęgniarki, czy nieco schowany szerszy fragment korytarza. Tak mówi o tych miejscach jeden z nauczycieli: *„jest taki kącik przy pokoju pielęgniarskim i tam często siedzą my chcąc nie chcąc musimy ich stamtąd wypraszać, chociaż do przestrzeni gdzie jest biblioteka żebyśmy mogli widzieć, co się dzieje, ale oni się tam lubią trochę skryć to, co zauważyłam ze swoich dyżurów”*. Uczniowie nie posiadają w szkole własnej przestrzeni, dlatego próbują znaleźć

³³⁵ Warto w tym kontekście odnieść się do koncepcji „przeźroczystej szkoły” bez murów postulowanej przez M. Mendel (1999) w książce pt. *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn.

swój choćby najmniejszy fragment, któremu nadają prywatny charakter, ale też takie miejsce gdzie, jak deklarują, mogą odpocząć od wszechobecnego hałasu i tłoku. Natomiast nauczyciele, jak mówią, z uwagi na bezpieczeństwo uczniów nie pozwalają na ukrywanie się w „ślepych zaułku” korytarza.

W szkole początkowo było wydzielone miejsce, tak zwana „strefa ciszy”, gdzie uczniowie mogli zjeść drugie śniadanie. Zastąpiono je przerwą śniadaniową, podczas której uczniowie pozostają w klasie z wychowawcą i jak wynika z wypowiedzi jednego z nich *„wtedy jest taka cisza w szkole chyba, że ktoś wychodzi do toalety, ale generalnie jest to przerwa śniadaniowa, później już są przerwy obiadowe także no tak nie ma takiej typowej przerwy gdzie oni by chcieli ją spędzić w tej strefie ciszy.”* Należy podkreślić, iż rezygnacja ze „strefy ciszy” była odgórną decyzją nauczycieli motywowaną zwiększeniem bezpieczeństwa. Uczniowie mogli korzystać z tej strefy dobrowolnie, co w opinii nauczycieli powodowało bałagan, bo część uczniów pozostawała na korytarzach, trudniej więc było nad nimi „zapanować”. Przerwy śniadaniowe w klasach dają możliwość większego nadzoru, bo każdy wychowawca ma pod opieką swoją klasę. Istotne jest to, że najdłuższa przerwa dzięki temu jest zagospodarowana, uczniowie podzieleni są na mniejsze grupy i łatwiej nad nimi zapanować.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie poszukują w przestrzeni szkoły takich miejsc, które mają wyraźnie „dospołeczny” charakter. Uczniowie chętnie spotykają się w małych grupach poza budynkiem szkoły lub w ulubionych jej zaułkach i zakamarkach, uciekając przed wzrokiem nauczycieli, a nauczyciele zamykają się w pokoju nauczycielskim lub w swoich klasach, które traktują, jako własną przestrzeń, przez siebie zarządzaną i urządzaną. Dla uczniów przestrzenią, w której bez skrępowania mogą się komunikować i nawiązywać autentyczne, swobodne relacje jest taki fragment szkolnej przestrzeni, który pozornie wydaje się zimny i niezachęcający, jak kawałek betonowej podłogi przy pokoju pielęgniarki. Jeśli mają taką możliwość, to najchętniej spotykają się poza budynkiem szkoły, na boisku lub placu zabaw gdzie, jak deklarują, jest więcej miejsca i mogą tam odpocząć od zgiełku i hałasu. Z kolei dla nauczycieli taką przestrzenią jest szczególnie pokój nauczycielski, zamknięty grubymi metalowymi drzwiami, które może otworzyć jedynie nauczyciel, znający specjalny kod.



Zdjęcie nr 15. Wykonane przez badacza przedstawia drzwi do pokoju nauczycielskiego zabezpieczone specjalnym szyfrem.

Pokój nauczycielski jest pomieszczeniem najbardziej zamkniętym i najmocniej „strzeżonym” w całej szkole. Jak podkreślają w rozmowach nauczyciele, dzięki temu jest dla nich miejscem wytchnienia i odpoczynku. Wnętrze pokoju, które składa się z dwóch mniejszych otwartych pomieszczeń, wyposażone w owalny stół, wysokie szafy i mniejsze stoliki przy ścianach, a także niewielki aneks z ekspresem do kawy, wydaje się posiadać „dospołeczny” charakter sprzyjający nawiązywaniu wzajemnych symetrycznych relacji. Wskazują na to fotografie wykonane przez nauczycieli w tej przestrzeni, przedstawiające bliskie, nieformalne relacje: uśmiechnięte obejmujące się nauczycielki lub robiące miny i pozujące do zdjęcia, czy poprawiające sobie nawzajem makijaż. Pełne drzwi, bez szyby, poza pokojem nauczycielskim, prowadzą również, do toalet, pokoju mediacji oraz do sekretariatu przez, który wchodzi się do pokoju dyrektora. Jednak wyposażone są w klamkę i można je otworzyć bez użycia kodu. Można powiedzieć, że pokój nauczycielski jest dla nauczycieli fragmentem przestrzeni posiadającym również nieco prywatny charakter. Ukrywają się w nim przed uczniami czy rodzicami, mogą także przechowywać tam swoje prywatne rzeczy. Uczniowie nie mają takiego miejsca w przestrzeni szkoły, a pojawiające się propozycje, na przykład zakupu indywidualnych szafek dla uczniów znajdują kontrargumenty. Symptomatyczna jest następująca rozmowa nauczycieli:

N1:tylko że te szafki kosztowały prawie trzy tysiące, tylko to też najlepiej by było tak jak się patrzy na zachodnich filmach prawda piękne szerokie korytarze no bo teraz jeszcze wstawić te szafy to od razu się zrobi... była pani tu jak jest 12, 13 godzina, to pomimo zwiększenia tutaj tej przestrzeni to i tak jest ciasno no i teraz jak my jeszcze te szafeczki one powinny być na korytarzach nie w klasach, wtedy dziecko ma w każdym momencie dostęp on sobie coś tam przynosi tyle tylko że jak na korytarzach to wszystkie powinny mieć a wszyscy rodzice nie dadzą trzech tysięcy a jak my nie dostajemy nawet na malowanie szkoły to my na szafki dostaniemy?

N2: jak by te szafki były to żeby robaki z tych szafek nie zaczęły wychodzić bo zostawiają kanapki stare....

N1: tak wtedy by trzeba pomyśleć raz w tygodniu wychowawca zobaczyć na lekcji wychowawczej... no tak to połowa lekcji wychowawczej na sprzątanie szafek bo to są tylko dzieci bo jak się ogląda te filmy to raczej ta starsza młodzież ma te szafki takich małych dzieci to oni nie pokazują a nasi rodzice już też chcieli od dłuższego czasu żeby te szafki wszędzie były...

Z rozmowy nauczycieli wynika, iż nawet jeśli uda się przezwyciężyć zewnętrzne ograniczenia takie jak, brak środków, czy mała przestrzeń i uczniowie posiadaliby indywidualne szafki, w których mogliby przechowywać swoje rzeczy i tak wymagałyby kontroli ze strony nauczyciela.

Podsumowując, należy jeszcze raz podkreślić, iż „odspołeczny” charakter fizycznej przestrzeni szkoły, którą zarządzają głównie nauczyciele, wyraźnie nie sprzyja spotkaniu ucznia i nauczyciela, ale również utrudnia komunikowanie się uczniów, podejmowanie wspólnych dyskusji. Analiza zgromadzonego materiału pokazuje, że taka aranżacja przestrzeni zdaje się być „wygodna” z punktu widzenia nauczycieli, pomaga organizować pracę i sprzyja celom jakie sobie stawiają.

5.2. Podatność na zmiany i niezmiennosc przestrzeni

W przebiegu procesu badawczego przestrzeń fizyczna ukazała się, jako najbardziej widoczna, okazała, której poświęca się wiele czasu w rozmowach, angażuje wiele osób, łatwo

można się nią pochwalić, jest wizytówką. Z perspektywy władz oświatowych bowiem „dobra szkoła” to taka, która ma wyposażone klasy, tablice interaktywne, kolorowy plac zabaw. Nie dostrzega się potencjału małych zmian w przestrzeni, którą E. T. Hall określił „półtrwałą”, zmiany wiąże się z dużym nakładem finansowym, ponieważ zmiana musi być widoczna, spektakularna. Potwierdzają to cytowane poniżej wypowiedzi nauczycieli. Te „wielkie zmiany”, o których mówią nauczyciele i uczniowie przybierają postać dużych inwestycji, ale jedynie pozornie zmieniają przestrzeń fizyczną szkoły, w istocie jej charakter, struktura, schemat pozostaje taki sam. Zmiany, jakie zachodzą koncentrują się głównie na unowocześnieniu i poprawie walorów estetycznych tej przestrzeni. Pojawia się nowe wyposażenie, ale struktura przestrzeni „półtrwałej”, czyli tej, którą łatwo daje się zaaranżować inaczej, jest stara, niezmienna.³³⁶

Wszystkie nowoczesne elementy przestrzeni „półtrwałej” są powodem do dumy i w opinii nauczycieli świadczą o „dobrym gospodarzu”, czyli dyrekcji. Starania koncentrują się na tym, aby przestrzeń była atrakcyjna dla gości z zewnątrz, dlatego to nauczyciele są autorami prac wiszących na korytarzu, szczególnie na ścianie widocznej po wejściu do budynku. Dekoracje te są adresowane dla osób dorosłych odwiedzających szkołę nie dla uczniów, muszą więc być estetyczne. Wszystko to po to, aby przestrzeń była bardziej kolorowa, zachęcająca, staranna. Mniejszą uwagę przywiązuje się do tych fragmentów przestrzeni fizycznej, z której korzystają jedynie uczniowie, tych, które nie są na pierwszym planie, jak szatnie usytuowane w piwnicy, które jawią się, jako miejsce zapomniane. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji i wypowiedzi nauczycieli można powiedzieć, że widzą oni możliwość i łatwość zmian w przestrzeni „półtrwałej”, ale świadomie z nich rezygnują, nie dostrzegają takiej potrzeby. Jako ilustracja może posłużyć wypowiedź jednego z nauczycieli:

„Nie jest problemem żeby ławki stały w grupach ja nie muszę też siedzieć przy tym biurku nie jest to dla mnie zbyt komfortowe i w swojej lekcji również nie siedzę tylko przy biurku przemieszczam się też po klasie nie na zasadzie, że mówię do dzieci z katedry, bo

³³⁶ Jedną z przyczyn usztywnienia, utrwalenia wzorów przestrzeni półtrwałej w szkole zdaniem M. Mendel jest sztywność wymagań instytucji sanitarno-epidemiologicznych nałożonych na szkołę. M. Mendel (2015) *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna wstępy i kontynuacje*, (red.) E. Marynowicz-Hetka. E. Skoczylas-Namielska, Łódź.

staram się do nich podejść zniżyć się do ich poziomu, jeżeli pracują to przykucnąć zobaczyć może coś podpowiedzieć, doradzić to jest dla mnie takie kluczowe”

Nauczyciel zdaje się mówić: ja mogę to zmienić ale nie ma takiej potrzeby, ta przestrzeń nie determinuje moich działań. Istotne jest również przekonanie o konieczności „zniżenia się do poziomu dziecka” jest na tyle silnie wpisane, zakorzenione w świadomości, że nie podlega dyskusji. Zejście „z katedry” oznacza „zniżenie się”, co w dalszej części wypowiedzi argumentuje nauczyciel „żeby nie stać, jako ten nieomylny, który jest tutaj Panem i władcą i tutaj rządzi na lekcji to jest dla mnie nieistotne w tej pracy.” Odnosząc się do powyższej wypowiedzi wydaje się, że „zejście z katedry” i „zniżenie się do poziomu dziecka” postrzegane jest, jako przełamanie schematu, przekroczenie tej bariery, jaką stawia przestrzeń. Nie ma konieczności zmiany, bo mogą swobodnie nią manewrować, kiedy trzeba się „zniżyć” to mogą to zrobić. Z wypowiedzi tej zdaje się wybrzmiewać informacja: przestrzeń nie determinuje moich działań, nawet jeśli podkreśla władzę i hierarchię, jestem w stanie to przełamać, ale też kiedy trzeba mogę skorzystać z jej dyscyplinującego charakteru.

Konkludując, przestrzeń fizyczna/rzeczowa badanej szkoły z perspektywy nauczycieli i uczniów jest tym, co „się udaje”, więc jest dobrym „odwracaczem uwagi” od tego, co jest znacznie trudniejsze, a tym samym istotniejsze, jak kształtowanie relacji czy przekazywanie wartości. Dlatego pierwszy plan, jaki widzimy wchodząc do szkoły to puchary i medale, i pierwszym aspektem, który podkreśla się w rozmowie są inwestycje dotyczące budynku szkoły jej wyposażenia, remontów. Zwraca się zatem szczególną uwagę na to, co zewnętrzne, co widoczne na pierwszy rzut oka, czyli na to, co mieści się w kategorii „mieć”, a nie „być”. Ważne jest to, co widzialne, łatwo mierzalne i podlegające prostym ocenom. Nauczyciele tak mówią o przestrzeni fizycznej, a także o niezbędnych w niej zmianach:

„wydaje mi się, że szkoła nasza jest tutaj dobrze przygotowana do spełnienia swojego zadania w ramach studiów byłam w innych szkołach na praktykach i patrząc tutaj na nasze infrastrukturę jest ona jedną z lepszych tutaj, bo tak naprawdę to mamy wszystko, bo są obiady, które są domowe i mamy plac zabaw w pełni wyposażony i boisko sale gimnastyczną sporą, więc nasza szkoła wypada dobrze tutaj w tym rankingu na tle innych szkół myślę, że mamy się, czym chwalić”

„ale myślę, co bym tu mogła myśleć o szkole hmmm.....rzecz, która najbardziej by mi tutaj przeszkadzała jest, była w zasadzie, brak trawnika przed szkołą teraz w zasadzie już się

ten trawnik pojawił od tej wiosny wic to coś, o czym myślałam odkąd przyszedłam tutaj do pracy to już się zadziało, więc w zasadzie nic więcej do głowy mi nie przychodzi takiego”

„pomysłów to by było mnóstwo, ale na nic od razu mówię nie ma pieniędzy i to wszystko, co my robimy to się tak naprawdę nie chce, bo czasem ma się już dosyć takiego proszenia błagania kombinowania, bo inaczej nic by nie było, ale jak już tak fantazjujemy to można by było jakoś tak połączyć te klasy żeby były większe i żeby były kąciki, w których uczniowie sobie siadają i te 6 i 5 i 4 połączyć zrobić dwie klasy i zrobić zaplecze dla nauczyciela, ogromna klasa, która ma ponad 100 metrów no to przestrzeń i do fajnych zajęć i do posiedzenia i do rozmów i zaplecze gdzie nauczyciel się przygotowuje gdzie ma komputer gdzie ma laptopa, ale i dużo pomocy i książek do czytania i tak można by było”

„można by rozbudować tutaj jest teren tylko nie wiem czy nie powstanie, jaki market, bo wiem, że ktoś jakieś zakusy ma, to jest teren miasta, to spokojnie może być jakaś sala gimnastyczna z basenem obok jakoś i tutaj przejście to wszystko można no wszystko tylko no... potrzeba kasy”

Na podstawie powyższych wypowiedzi można stwierdzić, że nauczyciele najczęściej widzą przeszkody swoich działań, szczególnie tych dotyczących zmian w przestrzeni, w zewnętrznych, prawie zawsze ekonomicznych, uwarunkowaniach. Potrzeby zmian, jakie dostrzegają dotyczą przeważnie przestrzeni trwałej, czyli tej trudnozmienialnej. Wyraźnie widoczna jest również chęć pokazania szkoły, jako tej, która robi wszystko w ramach swoich możliwości, aby ta przestrzeń była jak „najlepsza”. Takie przekonanie o własnej (szkoły, nauczycieli) nieomyślności jest dominujące w wypowiedziach nauczycieli dotyczących różnych zdarzeń i sytuacji, które będą również przywoływane w dalszej części pracy. Warto jednak już w tym miejscu wskazać, iż taka postawa nauczycieli może wynikać z ich racjonalności i uznania, że osoba pełniąca rolę nauczyciela nie może się mylić w żadnej kwestii. Musi też być zaangażowana, aktywna, działająca na rzecz ulepszania szkolnej rzeczywistości.

Podjmując próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak istotne jest to, co, widoczne, mierzalne i namacalne w przestrzeni szkoły wydaje się, iż formalne, zewnętrzne wymagania nałożone na szkołę między innymi przez organy oceniające, dotyczą w dużej mierze tego, co da się łatwo sprawdzić i ocenić. W konsekwencji ocena realizacji zadań skupia się na wykreowanym zewnętrznym obrazie szkoły. Przykładem może być spotkanie placówek

współpracujących ze szkołą z przedstawicielem kuratorium, zorganizowane podczas oceny parametrycznej. Zaproszeni przez dyrekcję współpracownicy szkoły otrzymali wcześniej listę pytań z propozycjami odpowiedzi wskazującymi na działania szkoły, które szczególnie należy podkreślić. Konstruuje się pozytywny obraz poprzez ukrywanie tego, co trudne i co nie do końca „wychodzi” tym, co da się łatwo wykreować poprzez np. zaproszenie jedynie tych, z którymi współpraca się układa lub za pomocą „udanej” efektownej przestrzeni fizycznej. Zatem nauczyciele, ale również uczniowie używając określenia M. Foucaulta są skutecznie „wytresowani” w mówieniu o szkole tylko dobrze. W prosty sposób daje się poprzeć te oceny tym, co najłatwiej dostrzegalne, dlatego dbają by „zewnętrzność” była okazała, efektowna. Ten nieco bajkowy, wykreowany obraz jest dobrze oceniony przez zewnętrznych obserwatorów, organy kontrolujące, co powoduje przyjęcie retoryki jesteśmy „dobrzy”, którą w procesie nieustannej socjalizacji przyswajają także uczniowie. To, jak szkoła powinna wyglądać, jak trzeba ją zareklamować wiedzą uczniowie i w ten sposób starają się ją prezentować w przygotowanych przez siebie kolażach. Obraz szkoły ten, który jest widzialny jest fikcją, bajką jest takim spotkaniem z panem z kuratorium, przed którym wszyscy znają pytania i znają odpowiedzi, wiedzą, co mają mówić i w jakiej kolejności.

Podsumowując analizę dotyczącą przestrzeni fizycznej/rzeczowej warto podkreślić, iż zarówno jej specyfika, jak i kierunek zaobserwowanych zmian nie ułatwia nasycania relacji społecznych postawą mediacyjną. Przestrzeń fizyczna/rzeczowa szkoły potęguje i wzmacnia dystans i izolację szczególnie, jeśli chodzi o relacje między nauczycielami a uczniami a zmiany, jakie dokonują się w tej przestrzeni zdają się utrzymywać, umacniać obecną strukturę. Dominujący schemat fizycznej przestrzeni szkoły jest na tyle mocno wpisany w jej istnienie, funkcjonowanie, codzienność, że współtwórcy tej przestrzeni nie są w stanie oderwać się od obecnego porządku. Nawet jeśli pojawiają się nowe elementy przestrzeni takie jak jednoosobowe stoliki czy częściowo przeszklone drzwi, które mogą wskazywać na pewną elastyczność, „otwartość”, transparentność działań, trafiają one na zupełnie nieprzygotowany „grunt” w postaci utrwalonej schematycznej struktury przestrzeni, a także, co istotne mocno utrwalonych postaw nauczycieli. Nie bez znaczenia dla „podatności” na zmianę jest również to, kto jest ich inicjatorem, czy są to zmiany zewnętrznie narzucone, czy wynikają z potrzeb szkoły, nauczycieli, uczniów.

Rozdział 6. Symboliczny/niewidzialny kontekst relacji społecznych – o tym, co widzialne i niewidzialne w społecznej przestrzeni szkoły

Niniejszy rozdział porusza zagadnienie symbolicznego/niewidzialnego kontekstu relacji społecznych zachodzących w przestrzeni szkoły. Przyjmując punkt widzenia podejść mediacyjnych w rekonstruowaniu przestrzeni elementy te jawią się, jako szczególnie ważne.

Na wstępie tego rozdziału wyjaśnienia wymaga ogólny sens, z jakim użyte zostały kategorie symboliczności i niewidzialności w niniejszej pracy. Pomijając precyzyjne, słownikowe wyjaśnienia terminu „symbol” najbardziej istotne jest to, co się z nim łączy, czyli pewna dwoistość, nieokreśloność, mglistość, wielowymiarowość. Wszystko, co symboliczne jest płynne, migotliwe, pełne sprzeczności a jednocześnie dostępne jedynie dla wtajemniczonych.³³⁷ Przyjmując takie rozumienie, to co ma symboliczny wymiar bywa widoczne, widziane, ale w pewnym sensie może być również niewidzialne bo inaczej pojmowane, a nawiązując do tego co już zostało powiedziane w pierwszej części pracy, ma istotne znaczenie dla kształtu, obrazu, charakteru społecznej przestrzeni szkoły.

L. Witkowski wskazuje na niejednorodność, wielowymiarowość kategorii „niewidzialności”. Zdaniem autora „niewidzialne, może oznaczać (...) (a) albo nieuświadomione, choć działające w samej jednostce, (b) dominujące w niewidocznym wymiarze oddziaływania uwarunkowań dominujących w stylu oczekiwań społecznych, bądź (c) brakujące w sensie braku dostępu do treści kulturowych wykraczających poza treści zastane i możliwe do wykorzystania. Niewidzialne bywa to, co nieobecne, obecne, ale przezroczyste czy wyraźne, ale milcząco przesądzające swoją naturalizowaną przez socjalizację obecnością, jako bezrefleksyjnej oczywistości (...)”³³⁸ Korzystając ze stanowiska autora i odnosząc się do oscylacji między tym, co przezroczyste a nieobecne, „nad-

³³⁷ W. Kopaliński (2012) *Słownik symboli*, Warszawa, s. 5.

³³⁸ L. Witkowski, (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, s. 116.

widzialne”, „nad-obecne”³³⁹ a „niewidzialne” staram się odpowiedzieć na pytanie: jakie elementy symboliczne/niewidzialne występują w tej przestrzeni i co powoduje, że niektóre elementy mimo, iż są widoczne stają się niewidzialne, przemilczane, pomijane, ukrywane. Wydaje się, iż zastosowanie jednocześnie kategorii niewidzialności i symboliczności, wzajemnie dopełniających się, pomaga ukazać złożoność szkolnej przestrzeni pełnej niejasności, sprzeczności, paradoksów.

W rozdziale tym ważną kategorię teoretyczną stawowi również kategoria „dzielenia postrzegalnego” zaczerpnięta z twórczości J. Ranciére’a. „Dzielenie postrzegalnego” może ujawniać i wyznaczać granice podziałów w przestrzeni społecznej szkoły a także wskazać na elementy, które są uzgodnione i współdzielone, co jest szczególnie istotne mając na uwadze perspektywę podejść mediacyjnych. Autor „dzieleniem postrzegalnego” określa „system odczuwalnych (sensible) pewników, które uwidaczniają istnienie zarazem tego, co wspólne, jak i podziałów, definiujących w jego obrębie poszczególne miejsca oraz części. (...) ustanawia jednocześnie to, co jest współdzielone, i jego odrębne części. Owo rozmieszczenie części i miejsc opiera się na takim dzieleniu przestrzeni, czasu i form aktywności, które określa, w jaki sposób możliwy jest udział w tym, co wspólne, i jak te wszystkie elementy uczestniczą w samym procesie dzielenia”³⁴⁰. Trzeba tutaj wyraźnie podkreślić, że „dzielenie” o którym mowa należy rozumieć zarówno w sposób dosłowny, jako „wyznaczanie granic”, ale również jako „współdzielenie”³⁴¹. Zgodnie z takim rozumieniem dzielenie postrzegalnego ukazuje, „kto może brać udział w tym, co wspólne, w zależności od tego, co robi, oraz od czasu i miejsca, w których ta czynność jest wykonywana. W ten sposób wykonywanie takiego czy innego „zawodu” determinuje, czy i jakie kompetencje posiada się w kwestii tego, co wspólne. Określa również, czy jest się widzialnym, czy nie w przestrzeni wspólnej, czy ma

³³⁹ Pewną inspirację stanowiły również kategorie zastosowane przez badaczy „niewidzialnego miasta”. Miasto dla nich jest niewidzialne bo jest „przezroczyste z uwagi na swoją wszechobecność, niewidzialne, bardzo często – dosłownie i w przenośni – podmiejskie lub nawet antymiejskie, niewidzialne, bo tak bardzo „nad-widzialne” i „nad-obecne”, że skłaniające do tego, by odwracać odeń oczy i przy okazji: by przemykać oczy na jego istnienie. Miasto niewidzialne, gdyż niezaplanowane, a zatem poniekąd nieistniejące z urzędniczego punktu widzenia, niewidzialne dlatego, że zakamuflowane i istniejące w ukryciu (...)” R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, Ł. Rogowski, (2012) *Narzędziownia. Jak badaliśmy (niewidzialne) miasto*, Warszawa, s. 26.

³⁴⁰ J. Ranciére (2007) *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przekł. J. Kropiwnicki, Kraków, s. 69.

³⁴¹ Szczególną uwagę na dwojakié pojmowanie kategorii „dzielenia” zwraca tłumacz: J. Sowa, *Od tłumacza*, w: J. Ranciére (2007) *Dzielenie.....*, op., cit., s. 60-61.

się prawo używać wspólnego języka itd”³⁴². Można przypuszczać, iż nie chodzi tutaj jedynie o zawód, ale również o mniej formalne role społeczne pełnione w różnych przestrzeniach. Odnosząc się do przestrzeni szkoły w tym kontekście nasuwa się pytanie: Jak dzielona i podzielana jest przestrzeń przez nauczycieli i uczniów? Przestrzeń rozumiana tutaj szeroko nie tylko w odniesieniu do jej fizycznego wymiaru ale również społecznego i symbolicznego/niewidzialnego. Dla J. Ranciére’a bowiem to, co „postrzegalne” nie ogranicza się jedynie do tego, co widzialne, dostrzegalne ale obejmuje wszystko to, co daje się odczuć za pomocą zmysłów³⁴³: smaku, węchu, dotyku, wzroku, słuchu. Ważne rozszerzenie tego co „postrzegalne” stanowi uwaga tłumacza J. Sowy, że nie chodzi tylko o to „jak jest, ale jak w ogóle mogłoby być”³⁴⁴. Zatem ważne jest nie tylko to, co można zobaczyć, dotknąć, usłyszeć, poczuć ale również to, co da się ogólnie „pomyśleć” odnosząc się do tej przestrzeni. Idąc nieco dalej można zaryzykować stwierdzenie, że chodzi tutaj również o nasze wyobrażenia jakie uruchamiają się w odniesieniu do „dostępnej zmysłowo” a więc odczuwalnej przestrzeni. Mając na uwadze przyjęty cel rekonstrukcji szkolnej przestrzeni, szczególnie ważne wydaje się pytanie dotyczące jej „odczuwania” i tego co daje się w stosunku do niej „pomyśleć” czyli jakie elementy są „zgodne”, jakie wpisują się w jej specyficzny charakter?

Rozumienie pojęcia „dzielenia postrzegalnego” dopełniają, specyficznie pojmowane przez autora, kategorie estetyki i polityki. Estetyka to podział „czasu, przestrzeni, tego, co widzialne i niewidzialne, języka i szumu, który definiuje jednocześnie miejsce i cel polityki, jako formy doświadczenia. Polityka dotyczy tego, co widzimy i co możemy o tym powiedzieć, tego, kto ma kompetencje, aby widzieć, i predyspozycje, aby mówić, oraz sposobów zajmowania przestrzeni lub dysponowania czasem”³⁴⁵. Polityka jest „konfiguracją specyficznej przestrzeni, podziałem szczególnej sfery doświadczenia, przedmiotów traktowanych, jako wspólne i istotnych dla podejmowania wspólnych decyzji, podmiotów uznanych i zdolnych do określenia tychże przedmiotów oraz argumentacji w swojej sprawie”³⁴⁶.

³⁴² J. Ranciére (2007) *Dzielenie...*, op., cit., s. 69-70.

³⁴³ Wskazuje na to adnotacja tłumacza: J. Sowa, *Od tłumacza...*, op., cit., s. 60-61.

³⁴⁴ Tamże.

³⁴⁵ J. Ranciére (2007) *Dzielenie...*, op., cit., s. 70.

³⁴⁶ J. Ranciére (2007) *Estetyka jako polityka*, Warszawa s. 24-25.

Podsumowując należy podkreślić, iż dwoista i wieloznaczna kategoria „dzielenia postrzegalnego” zaproponowana przez J. Ranciére’a wydaje się być przydatna również w odniesieniu do przestrzeni szkoły, w której owe dwojako rozumiane „dzielenie” odbywa się na wielu płaszczyznach i w różnych odsłonach.

Jak już wcześniej zostało powiedziane podejścia mediacyjne mogą być rozumiane, jako jeden ze sposobów budowania relacji społecznych, który wymaga przyjęcia postawy nastawionej na dialog i porozumienie. Przyjęcie tej specyficznej perspektywy polega na tworzeniu/kształtowaniu przestrzeni wymiany poglądów i refleksji³⁴⁷. Tworząca się przestrzeń społeczna wypełniona jest relacjami, których efektem jest to, co w niej symboliczne/niewidzialne. Można zatem powiedzieć, że to co symboliczne/niewidzialne stanowi istotny kontekst tworzących się relacji społecznych, ale z drugiej strony kontekst ten jest wynikiem, efektem zachodzących relacji.

Mając na uwadze wielopłaszczyznowość, złożoność a zarazem zmienność przestrzeni społecznej szkoły, która w pełni ujawniła się w trakcie badań, można postawić tezę, iż nie jest możliwa jednoznaczna odpowiedź na pytanie: Jakie elementy symboliczne/niewidzialne występują w tej przestrzeni? Uzasadnieniem dla tak sformułowanej tezy może być już samo odniesienie do przywołanego na wstępie stanowiska L. Witkowskiego³⁴⁸, interpretującego kategorię „środowiska niewidzialnego”, wprowadzoną do pedagogiki społecznej przez H. Radlińską. Jak już wcześniej powiedziano, autor wskazuje na wielowymiarowość pojęcia „niewidzialności” wymieniając możliwości występowania tego, co niewidzialne. Jego zdaniem niewidzialne może być: po pierwsze to co obecne, „działające w jednostce” ale nieuświadomione, po drugie dominujące, wyraźne ale na tyle oczywiste, że bezrefleksyjne, po trzecie nieobecne, brakujące w znaczeniu braku dostępu do treści kultury.

Odnosząc powyższe stanowisko do rekonstruowanej przestrzeni szkoły pojawiają się pytania i dylematy, również na poziomie metodologicznym, których rozstrzygnięcie nie jest możliwe. Można podać jako przykład ujawniające się w trakcie analizy zebranego materiału

³⁴⁷E. Marynowicz-Hetka w: *Zastosowanie podejść mediacyjnych w przewyżnianiu sytuacji trudnych zagrażających bezpieczeństwu dzieci w szkole i w rodzinie. Na przykładzie łódzkich placówek oświaty, wychowania, pracy socjalnej”, koncepcja badawcza projektu.* oprac.: E. Marynowicz-Hetka, R. Czerniachowska, H. Kubicka, E. Skoczylas-Namielska, D. Wolska-Prylińska, K. Gajek, M. Wojtczak, Katedra Pedagogiki Społecznej UŁ, mps.

³⁴⁸ L. Witkowski, (2014) *Niewidzialne środowisko ...* op., cit. s. 116.

badawczego, tak szczegółowe pytania dotyczące owej niewidzialności, jak to: dla kogo poszukiwane elementy są niewidzialne? Ale też: dlaczego są niewidzialne? Czy są celowo ukrywane? Jeśli tak to: kto i dlaczego je ukrywa? Z pewnością inne elementy, fragmenty przestrzeni społecznej są niewidzialne dla badacza, inne dla nauczycieli, inne dla uczniów i zupełnie inne dla dyrekcji. Idąc dalej pozostaje jeszcze kwestia rozumienia, pojmowania, rozpoznawania tego, co symboliczne/niewidzialne. Znaczenie, rozumienie jakiegoś elementu przestrzeni społecznej szkoły może być zgoła odmienne dla uczniów, nauczycieli, rodziców ale też dla kogoś z zewnątrz. Zaprezentowane, jedynie przykładowe pytania i wątpliwości, jakie pojawiły się w procesie rozpoznawania symbolicznych/niewidzialnych elementów potwierdzają słuszność postawionej na wstępie tezy, ale również utwierdzają w przekonaniu, że przestrzeń społeczna szkoły i jej konteksty są niezwykle dwoiste, niejednorodne, a co za tym idzie ich opis nie jest prosty i wymaga dużej precyzji.

Podjmując próbę poszukiwania w przestrzeni szkoły tych elementów, które L. Witkowski nazywa nieuświadomionymi, ale obecnymi i działającymi w jednostce, nasuwa się wniosek, iż przyjęta perspektywa badawcza nie umożliwia uchwycenia tego, co uświadomione i nieuświadomione, mentalne. Pojawia się wątpliwość czy to, co nie jest zwerbalizowane, czy inaczej, to o czym nie mówią badani, można uznać za nieuświadomione, ale obecne. Wydaje się, iż w tym przypadku, wykorzystując zebrany materiał badawczy, prosta i jednoznaczna odpowiedź nie jest możliwa. Identyfikacja tego typu elementów wymagałaby zastosowania innego warsztatu badawczego. Pojawiające się dylematy metodologiczne są wynikiem przyjętego w niniejszej pracy jakościowego paradygmatu. Materiał badawczy podsuwa jedynie pewne „tropy”, wynikające z długotrwałej obecności w terenie badań, które mogą wskazywać na to, co leży niejako poza świadomością badanych, ale jednocześnie ma znaczenia dla kształtujących się relacji. Tropy, sygnały o których mowa ujawniają się poprzez jednoczesną obserwację działań podejmowanych przez badanych, przyjmowanych postaw i tego co werbalne, dyskursywne. Analiza rozmów z nauczycielami podczas, których wykorzystano fotodzienniki-kolaże przygotowane przez uczniów pokazała, że nie byli świadomi tego, jak uczniowie widzą, opisują, odczuwają przestrzeń, zarówno tę fizyczną jak i społeczną. Z uwagi na to, że perspektywa uczniów ich stosunek, czy opinie dotyczące chociażby przestrzeni fizycznej, jak dotąd nie były poddawane refleksji w szkole, stanowiły dla nauczycieli element zaskoczenia. Wydaje się również, iż nauczyciele mimo, iż mają świadomość, że przestrzeń w szkole ma charakter dyscyplinujący, nie do końca zdają

sobie sprawę z tego, że ma to swoje odbicie we wszystkich kształtujących się relacjach, nie tylko między uczniami, ale także między nauczycielami, czy nauczycielami a rodzicami.

W tym kontekście nasuwa się również spostrzeżenie, że obie strony zarówno nauczyciele jak i uczniowie nie mają świadomości że są „ujarzmiani”, „rządzeni”³⁴⁹, niejako „wodzeni za nos”. Nauczyciele wiedzą, że powinny być przeszkłone drzwi do klas bo taki jest trend ale nikt nie wie czemu to ma służyć. Można przypuszczać, że pęd za estetyzacją przestrzeni fizycznej szkoły, podnoszeniem kompetencji, kształtowaniem twórczych postaw przenika do niej z zewnętrznej rzeczywistości w której widoczne jest dążenie do doskonałości w każdej sferze a szczególnie tej zewnętrznej, widzialnej. Objawem dbałości o coraz to wyższe kompetencje nauczycieli jest udział szkoły w licznych projektach finansowanych z funduszy Unii Europejskiej nastawionych na realizację powyższego celu.

Przywołując drugą z wymienionych możliwości ujmowania tego co niewidzialne, bo na tyle wyraźne i obecne, że nie brane pod uwagę, przemilczane, wydaje się, że analiza zebranego materiału podsuwa pewne „ślady” niewidzialności rozumianej w ten sposób. Warto w tym miejscu odnieść się do M. Foucaulta, który właśnie w czynieniu widzialnym tego co jest widzialne ale „tak bliskie, tak bezpośrednie, tak mocno z nami związane, że nie postrzegamy tego”³⁵⁰ upatruje roli filozofii. Powstaje jednak pytanie: czy to, co uznaje się za przemilczane jest celowo ukryte czy raczej nieuświadomione, czy też na tyle oswojone, znane, że nie podlega dyskusji? Dla badacza wyraźna i dostrzegalna była przestrzeń fizyczna szkoły. Pomimo bezdyskusyjnej widzialność, „rzucającej się w oczy”, jej znaczenie, rozumienie nie było dostępne od pierwszej wizyty w szkole. W trakcie prowadzenia badań okazało się, że materialność, fizyczność przestrzeni, a także wytwory jej uczestników są łatwo obserwowalne ale trudne do odczytania, zinterpretowania. Stopniowe zagłębianie się, wchodzenie do „wnętrza szkoły” weryfikowało początkowe powierzchowne i nietrafne odczytania obserwowanych elementów. Odnosząc się do omówionej powyżej kategorii „dzielenia postrzegalnego” można powiedzieć, że dostępne na wstępie, w pierwszym kontakcie, jest jedynie to, co daje się w danym momencie „odczuć za pomocą zmysłów”. Z

³⁴⁹ Określenia zaczerpnięte od M. Foucaulta o ich interpretacji w odniesieniu do terenu badań będzie jeszcze mowa w dalszej części pracy.

³⁵⁰ M. Foucault (1978) *La philosophie analytique de la politique*, w: *Dits et écrits, Quatro Gallimard*, Paris 2001, t. 2, s. 534-552, pod., za., U. Zabrzeźniak (2010) *Michel Foucault. Ku historycznej ontologii nas samych*, Warszawa.

kolei nawiązując do zrekonstruowanej wcześniej przestrzeni fizycznej, widzialne i słyszalne było to, co wykreowane przez nauczycieli, co okazałe, co się udaje, co jest powodem do dumy, co jest łatwe, co nie przysparza trudności (medale, puchary, nowoczesne elementy wyposażenia). Jednocześnie zaskakujące jest, iż mimo wagi jaką przywiązuje się do przestrzeni fizycznej, szczególnie do jej walorów estetycznych, nie podlega ona refleksji dotyczącej jej znaczenia dla kształtujących się relacji. Przestrzeń jest taka jaka ma być, posługując się określeniem jednego z uczniów użytym w czasie budowania kolaży szkolna przestrzeń jest: „no... jaka?...no szkolna i już... co tu dużo mówić... nie pasują tu kanapy i fotele”. Z punktu widzenia nauczycieli, ale co ciekawe również uczniów, jej charakter jest na tyle oswojony, przyjęty jako bezwzględnie obowiązujący, że nie jest możliwe „pomyślenie” jej w inny sposób niż dotychczas. Można w odniesieniu do niej „pomyśleć” jedynie to co „pasuje”, co jest estetycznie zgodne. Przykładem mogą być wypowiedzi nauczycieli dotyczące propozycji zmian w przestrzeni fizycznej:

„...i można by coś, o czym rodzice mówią, czyli np. szafki jak fantazujemy już jak pani dyrektor mówi o większych salach to żeby każda klasa miała też szafki gdzie wszystko zostawia no, ale kto będzie sprzątał znowu te szafki”

„rzeczą która najbardziej by mi tutaj przeszkadzała jest była w zasadzie brak trawnika przed szkołą teraz w zasadzie już się ten trawnik pojawił od tej wiosny więc to coś o czym myślałam odkąd przyszedłam tutaj do pracy to już się zadziało więc w zasadzie nic więcej do głowy mi nie przychodzi takiego”

Zatem nasuwa się wniosek, że specyficzny, stały i niezmienny charakter przestrzeni fizycznej i jego znaczenie są na tyle wyraźne, oczywiste, „nadobecne”, że w pewnym sensie niewidzialne, niedostrzegalne, a tym samym nie poddawane refleksji, nie analizowane.

Ukrywane przed osobami z zewnątrz, są również faktyczne relacje społeczne panujące w szkole. Ich realny kształt dla nie-uczestników przestrzeni, początkowo również dla badacza, był „niewidzialny”, widzialne były tylko te relacje, które nauczyciele chcieli, aby były widzialne. Jako przykład może posłużyć sytuacja, która wydarzyła się na świetlicy, kiedy jeden z rodziców przyszedł odebrać dziecko i był niezadowolony z opieki, a wychowawca świetlicy, wyraźnie chciał ukryć tę nieprzyjemną rozmowę wychodząc z rodzicem na korytarz.

R: *Proszę Pani dzieci są w podkoszulkach na dworze tak nie może być jest strasznie zimno dlaczego się nie ubrały? One są po zapaleniu płuc no tak być nie może ja byłam taka spokojna o nie kiedy tu są a tu taka sytuacja....*

WŚ: (wyraźnie zmieszana, pociągnęła za rękaw rodzica i próbowała wyprowadzić na korytarz szepcząc mu na ucho)*ale Pani E. tam czuwa nad nimi proszę do niej się zwrócić ja nic nie mam z tym wspólnego to ona...*

Kolejnym przykładem może być rozmowa pedagoga z rodzicem, który został wezwany do szkoły, bo pielęgniarka zdiagnozowała u dziecka wszy.

P: (szeptem do mnie przy rodzicu) *mamy walkę z wszami i muszę porozmawiać* (wychodzi na korytarz i przy uchylonych drzwiach mówi do rodzica) *niech pani poczeka ja idę po A.*

R: (rodzic do pedagoga) *dlaczego ją pani z lekcji zabrała mnie się to bardzo nie podoba ja z tym muszę zrobić porządek jak tak może być co teraz jego koledzy powiedzą to każdy głupi to wie pani o ty nie myśli...*

P: (pedagog wyraźnie nie spodziewał się takiej reakcji rodzica zwraca się do dziewczynki, odciąga od drzwi i zamyka je) *ale ja nie powiedziałam prawda... chodź kochanie chodź do mnie.*

Przytoczone powyżej przykładowe sytuacje wskazują na chęć ukrycie przed badaczem tego co trudne i nieprzewidywalne w relacjach. Podobne zachowania nauczycieli obserwowano w odniesieniu do trudności napotykanych w relacjach z innymi nauczycielami czy uczniami. Początkowo, nawet jeśli uczeń wyrażał zgodę na moją obecność w czasie rozmowy nauczyciele aranżowali ją w ten sposób, abym w niej nie uczestniczyła zasłaniając się dobrem ucznia. Wszystkie niepowodzenia, problemy i trudności w relacjach z punktu widzenia nauczycieli stanowiły „rysy na krystalicznym obrazie szkoły” i były niejako przykrywane „udaną” fizyczną przestrzenią.

Podjmując próbę identyfikacji tego co w przestrzeni szkoły obecne ale przemilczane, bezdyskusyjne, nie poddawane refleksji warto również zwrócić uwagę na fikcyjność i pozorną działalność, której jak podpowiada analiza zebranego materiału, w wielu sytuacjach nauczyciele są świadomi. Co więcej często przyczyniają się do uprawomocnienia fikcji i

pozoru. Przykładem takiego „zbiorowego przemilczenia”³⁵¹ jest ujawniona, w trakcie „zwiadu badawczego” i prowadzonej w tym czasie analizy dokumentów, sprawa dotycząca powielania każdego roku tych samych oficjalnych dokumentów takich jak program profilaktyki, czy program wychowawczy. Odbywało się to w ten sposób, że aktualizowano jedynie daty i zmieniano nazwiska osób odpowiedzialnych za kolejne działania. Przygotowaniu tych dokumentów z początkiem każdego roku szkolnego towarzyszyły ironiczne uśmiechy nauczycieli i komentarze typu: „*papiery muszą się zgadzać*”, „*papier wszystko przyjmie*” lub „*oto polska szkoła*”. Takie postępowanie jest w pełni akceptowane i popierane przez nauczycieli. Fikcyjne działania, o których mowa, w trakcie obecności w terenie badań nasilały się znacznie w czasie kiedy szkoła podlegała zewnętrznym kontrolom i ocenom. Jednym z elementów takiej oceny było spotkanie przedstawiciela kuratorium z przedstawicielami instytucji i placówek współpracujących ze szkołą. Spotkanie zostało wykreowane przez dyrekcję i nauczycieli w ten sposób, że każdy uczestnik dostał wcześniej listę pytań dotyczących mocnych stron szkoły, obszarów współpracy, innowacyjnych działań a także propozycje odpowiedzi na postawione pytania. W czasie spotkania pytania były zadawane w tej samej kolejności co na otrzymanych kartkach, a „pan z kuratorium”, jak nazywali go badani, mocno dyscyplinował grupę, aby odpowiedzi miały określoną wcześniej strukturę i kolejność. Wydaje się, iż wszyscy uczestnicy spotkania łącznie z osobą z kuratorium mieli świadomość fikcji, sztuczności zaistniałej sytuacji ale wypełniali swoje role do końca. Pozorowanie różnych działań podejmowanych w szkole wydaje się być na tyle obecne, znane, że stało się oczywiste i nie podejmuje się prób ich ukrywania i przysłaniania.

Wracając do stanowiska L. Witkowskiego należy zwrócić uwagę na kolejny aspekt niewidzialności, dotyczący tego czego brakuje, co nie jest obecne, a czego współtwórcy przestrzeni społecznej mogą sobie nie uświadamiać. Z perspektywy autora, który dokonuje interpretacji „środowiska niewidzialnego” na szczególną uwagę zasługuje tak zwane „zdwojenie braków” czyli inaczej „brak poczucia braku”³⁵². Szeroko rozumiane poczucie braku, o którym mowa odnosi się zarówno do własnych, indywidualnych braków, jak i braków środowiska. Nawiązując do analizy zgromadzonego materiału z której wynika, że z pewnością nauczyciele posiadają umiejętność skutecznej autoprezentacji siebie i szkoły, nie

³⁵¹ J. Lutyński (1996) *Działania pozorne*, w: *Wokół problemów działania społecznego*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, Warszawa, s. 127.

³⁵² L. Witkowski (2014) *Niewidzialne środowisko...*, op., cit., s. 117.

jest to jednak jednoznaczne z nieodczuwaniem braków dotyczących własnych umiejętności, kompetencji czy braków wynikających z organizacji szkoły jako przestrzeni edukacyjnej czy wychowawczej. Odczucia te są wyraźnie widoczne w zaprezentowanych poniżej wypowiedziach nauczycieli:

„tak ja też się tak zastanawiam że te dzieci co przychodzą do szkoły to rzeczywiście bardzo chcą no bardzo chcą i nie mogą się doczekać a później ta motywacja ich spada no spada no to mówię coś my tutaj gubimy po drodze... tylko teraz trzeba się zastanowić co i jak i rzeczywiście tak w porozumieniu z tymi rodzicami no bo dzieci to są też tylko dzieci one nie są tak całkowicie ukształtowane prawda i to trzeba tak umiejętnie i tak to wszystko wywarzyć...”

„ja mam takie wrażenie, że ten świat szkolny jest zupełnie nieprzystający do rzeczywistości... a przecież można wykorzystać wiedzę z historii na języku polskim to przecież nie jest żadna zbrodnia... żeby to było bardziej spójne, realne... a tak się nie robi”

„Mnie to boli, że się działa w szkole cały czas tak na strachu nawet dzisiaj pani kurator przyprowadziła jednego z uczniów z tej klasy, która no tej o której mówię. Mnie to przeszkadza w szkole szczerze powiedziawszy to działanie na strachu przeszkadza mi to i nie wiem jak to po prostu wytępić bo ja to raz już tutaj zgłaszałam wśród nauczycieli już coś takiego mówiłam... no pewnie, że wszystkiego się tak nie da i wszystkich ale ten zamordyzm nie jest fajny”

Nauczyciele nie mówią o tym głośno, ale w czasie prowadzenia badań widoczna była ich bezradność i dezorientacja, wynikająca z pojawiających się ze zdwojoną siłą nowych problemów wychowawczych związanych z szeroko pojętym wykorzystywaniem Internetu a szczególnie mediów społecznościowych w relacjach między uczniami. Wydaje się, iż niektórzy nauczyciele potrafią, mówiąc językiem L. Witkowskiego być „strażnikiem braków”³⁵³ wynikających ze środowiska rodzinnego uczniów. Jako przykład mogą posłużyć następujące wypowiedzi nauczycieli:

”z tymi dziećmi nikt w domu nie popracuje, dostają tylko tyle, co od nas, bo mama to zajmuje się aktualnie trzecim partnerem”

³⁵³ Tamże, s. 117.

„to proste dzieci z potłuczonych rodzin. Tu nie ma podłości nie ma intrygi one są za głupie, aby robić intrygi one się mogą tylko kłócić, one nie mają wsparcia w rodzinie dla nich wystarczy, że dorosły się tylko spojrzy i zapyta jak się czujesz i już jest kupiony, potrzebują trochę uwagi”

Jak wynika z wypowiedzi nauczycieli i przeprowadzonych obserwacji, sytuacje rodzinne uczniów są znane nauczycielom, często rozpatrywane i analizowane. Natomiast, jak deklarują nie zawsze mają *„odpowiednie narzędzia pomocy uczniom z trudnych domów, ponieważ problemy uczniów są coraz bardziej złożone a sytuacje rodzinne mocno zagmatwane...”*

Przedstawiony, z pewnością niewyczerpany, wachlarz przykładów tego, co w przestrzeni społecznej szkoły można określić, jako niewidzialne/symboliczne, potwierdza postawioną na wstępie tezę dotyczącą wielorakich ujęć i przeróżnych konfiguracji tych elementów. W konkluzji warto również podkreślić, iż dwoistość i nieuchwytność tego co niewidzialne/symboliczne powoduje, że nie może być w tej kwestii prostych rozstrzygnięć. Nawiązując do J. Ranciére’a i jednocześnie mając na uwadze, jak została zrekonstruowana przestrzeń fizyczna szkoły w poprzednim rozdziale, daje się zauważyć, iż wzajemne „układanie”, „mieszczanie się”³⁵⁴ w przestrzeni, podział tego co postrzegalne odbywa się na zasadach dyktowanych przez nauczycieli poprzez zawłaszczanie przestrzeni i panowanie nad nią. Charakterystyczne dla tych działań jest dzielenie w pierwszym znaczeniu określonym na wstępie rozdziału, czyli na zasadzie oddzielania grubą kreską przestrzeni przeznaczonych dla uczniów i nauczycieli i tych zarezerwowanych tylko dla nauczycieli. W określaniu tego, co powinno być słyszane i widziane oraz kto ma być widziany i słyszany, ale też kto ma „kompetencje, aby widzieć, i predyspozycje, aby mówić”³⁵⁵ w danym momencie i danym fragmencie przestrzeni również główny udział mają nauczyciele. Argumenty potwierdzające powyższy wniosek odnajdziemy również w następnym rozdziale.

³⁵⁴ Określenia zaczerpnięte od M. Mendel (2015) *Trialektyka...* op., cit.,

³⁵⁵ J. Ranciére (2007) *Dzielenie...*, op., cit., s. 70.

Rozdział 7. Relacje społeczne w szkole – oscylacja cech w procesie ich konstruowania

Analiza przestrzeni społecznej szkoły dokonana szczególnie z punktu widzenia podejść mediacyjnych wyraźnie pokazuje, iż relacje społeczne zachodzące między członkami tej przestrzeni są niezwykle dynamiczne, nieustannie rekonstruowane i niejednolite. Opis i uporządkowanie tej różnorodności, skomplikowania i wielu odsłon, wariantów relacji, bez ich nadmiernego „unieruchomienia”, spłaszczenia czy zniekształcenia przysparza wielu trudności. Wydaje się, iż możliwość ukazania owego bogactwa i w pewnym sensie przestrzenności umożliwia odwołanie się do „paradygmatu dwoistości” zaproponowanego przez L. Witkowskiego. Zdaniem autora „(...) dostarcza on kryterium uczulające na rozpoznawanie obecności – podobnie jak krytycznego wskazywania na niezdolność do uwzględniania – złożoności z nim związanej, a zaczynającej się od pytania o odwrotną stronę medalu, o to, co pozostaje w cieniu, czy o czym zapominamy, afirmując coś jednego, albo czego kosztów nie umiemy brać pod uwagę, gdyż angażujemy się w jakąś skądinąd słuszną sprawę.”³⁵⁶ Mając na uwadze dość jednostronny i płaski obraz szkoły, jaki wyłania się z przeglądu dotychczasowych analiz a jednocześnie odnosząc się do przedmiotu badań wskazanie na ową złożoność a także symboliczność/niewidzialność elementów przestrzeni społecznej jest niezwykle ważnym zadaniem.

W rozumieniu autora dwoistość nie jest dualnością, rozdwojeniem czy inaczej układem binarnym, upraszczając nie oznacza dwóch przeciwstawnych punktów usytuowanych na krańcach kontinuum. Dwoistość zdaniem L. Witkowskiego jest podstawową cechą strukturalną złożoności, która to z kolei jest typowa dla sytuacji edukacyjnych. Kojarzy się z dwubiegunowością, dynamicznym powiązaniem „między korelatami nietraktowanymi, jako sztywne człony opozycji (...) z napięciem między zantagonizowanymi, ale integralnie powiązanymi nastawieniami” i wymaga „oscyłowania w obrębie par zaprzeczających sobie norm i kontr norm (...)”³⁵⁷ Zatem dwoistość, o której mowa nie jest statycznym układem przeciwieństw, związana jest ściśle z ruchem,

³⁵⁶ L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, s. 707.

³⁵⁷ Tamże, s. 160.

przemieszczaniem się, balansowaniem i wskazuje na „złożoność ontologiczną” jakiegoś pola ludzkich działań³⁵⁸.

Kluczowa dla rozumienia sensu „paradygmatu dwoistości” jest właśnie oscylacja, ruch, falowanie. Zasada oscylacji, jako cecha dwoistości to jedność dynamiczna „w stanie napięcia, fluktuacji i drgań, dostosowań i rezonansu, zorientowanych na równoważenie i równowagę”³⁵⁹. Doprecyzowując, oscylacja w znaczeniu przywołanym przez L. Witkowskiego to „sposób istnienia i podstawowy mechanizm przejścia między (dwu)biegunowym układem stanów antagonistycznych uwikłanych w napięcia i dopełnienia, np. w zakresie potrzeb, nastawień emocjonalnych, oczekiwań wpisanych w role społeczne; oscylacja stanowi wzorzec dla zjawisk ambiwalencji – dwujedność czy jedność przeciwieństw z nim związana polega na dynamicznej równowadze układu wprowadzonego w stan oscylacji. Kluczowa jest oscylacja nie wokół jednego punktu czy ku jakiemuś biegunowi, wygaszająca się w jakimś kierunku, ale oscylacja między biegunami, której cechą jest strukturalna nieredukowalność, mimo zróżnicowanej amplitudy, stanowiąca problem równoważenia wpływów czy oddziaływań w obrębie struktury.”³⁶⁰ Oscylację można porównać do ruchu wahadła przemierzającego nieustannie drogę od punktu do punktu i z powrotem. Dwoistość czy ambiwalencja, której cechą jest oscylacja uwidacznia wszystko to, co znajduje się między początkiem a końcem tej drogi.

Zatem zgoda na dwoisty charakter zjawisk, relacji, przestrzeni pozwala na dostrzeżenie niejasności, niejednorodności, braku prostych jednoznacznych rozstrzygnięć, wyborów.³⁶¹

Zarysowany „paradygmat dwoistości” posiada pewne punkty styczne z „trialektyczną logiką” zaproponowaną przez M. Mendel³⁶². Autorka odwołując się między innymi do M.

³⁵⁸ L. Witkowski (2013) *Przełom...*, op., cit., s. 168.

³⁵⁹ L. Witkowski (2001) *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków, s. 136.

³⁶⁰ L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, s. 160.

³⁶¹ Na ważność świadomości owej dwoistości w działaniu profesjonalnym wskazuje E. Marynowicz-Hetka w podręczniku *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład. T. 1*, Warszawa 2007, s. 460, a także E. Marynowicz-Hetka (2008), *W nawiązaniu do kategorii dwoistości – analiza z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego*, w: *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, (red) Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (2008) Toruń s. 361-380.

Foucaulta i E. Soji przeciwstawia „trialektykę” logice dialektyki, binarności, dualności i perspektywie „albo-albo”. W trialektycznym, trójwymiarowym spojrzeniu, w odróżnieniu od struktur dwubiegunowych, pojawia się trzecia wartość „to i to oraz również”. M. Mendel zachęca do przyglądania się przestrzeni szkoły wykorzystując właśnie taką optykę, dzięki której jawi się ona, jako „taka i taka, ale również i taka”³⁶³. Można, zatem powiedzieć, że autorka zwraca szczególną uwagę na złożoność, wielowątkowość, niepowtarzalność a także otwartość tej przestrzeni, której nie można zobaczyć trzymając się prostych dychotomicznych podziałów.

Mając na uwadze kluczowy punkt widzenia przyjęty w procesie badania i analizy zebranego materiału, czyli perspektywę podejść mediacyjnych i ich właściwości, które zostały opisane w rozdziale drugim, najistotniejsze było spojrzenie na relacje przez pryzmat posiadania lub braku między innymi takich cech jak symetryczność, równoważność, przesycenie władzą, autentyczność, usytuowanie wartości. Analiza zgromadzonego materiału badawczego pokazuje, że relacje, jakie kształtują się w przestrzeni szkoły nie są białe-czarne, nie dają się opisać w prosty, statyczny, jednoznaczny sposób, ponieważ ich cechy oscylują od nadmiaru władzy po jej minimalizację, od autentyczności po pozorność, od przejrzystości/otwartości po manipulację, od symetrii po asymetrię, od podmiotowości po uprzedmiotowienie. Oscylowanie wymienionych cech w dużej mierze determinowane jest przez czas, przestrzeń fizyczną/rzeczową a także elementy niewidzialne/symboliczne w niej występujące.

7.1. Władza w relacjach – od jej nadmiaru do minimalizacji

Analiza przeprowadzonych badań wyraźnie pokazuje, iż przestrzeń szkoły nie sprzyja nawiązywaniu relacji społecznych, szczególnie dotyczy to sal lekcyjnych. Relacje w czasie lekcji sprowadzały się najczęściej do sytuacji dydaktycznych, dlatego początkowo pojawiła się wątpliwość, co do wartości i ważności tych obserwacji. Wydaje się jednak, iż choćby ze

³⁶² M. Mendel (2015), *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje* ..., op. cit.

³⁶³ Tamże, s. 57-61.

względem na czas, jaki uczniowie i nauczyciele spędzają na lekcji sytuacje te mają znaczenie dla obrazu relacji zachodzących w przestrzeni szkoły. Mając na uwadze przedmiot badań istotne było jednak, aby nie ograniczyć się jedynie do tej formalnej przestrzeni, jaką jest klasa szkolna. Kolejne etapy badań pokazały, że relacje kształtujące się w czasie lekcji mimo, iż sztywne i formalne wpływają, na jakość kontaktów poza klasą. Nauczyciele poza przekazywaniem wiedzy, czyli relacją w jedną stronę, którą odnosząc się do kategorii opisanych w rozdziale teoretycznym, można określić, jako transfer, zdają się nie być zainteresowani nawiązywaniem głębszych relacji z uczniami. Przewaga transferu może wynikać, ze sztywnej struktury lekcji zazwyczaj opierającej się na monologu nauczyciela lub wykorzystującej metodę „burzy mózgów”, która dominuje, jako próba zaangażowania uczniów.

W czasie obserwowanych lekcji poza transferem pojawiała się również prosta wymiana zdań koncentrująca się na zagadnieniach wynikających z programu i poruszanych na lekcji tematów lub dotycząca zachowania uczniów. Nauczyciele czuli się bezpiecznie w utartym schemacie lekcji, podczas której zadawali pytania a uczniowie odpowiadali, dodatkowo odpowiedzi te z perspektywy nauczycieli powinny mieścić się w pewnych ramach „dobrych odpowiedzi”³⁶⁴. Jako ilustracja może posłużyć następujący fragment lekcji:

N: siadamy i zamykamy buzie nawet pół słowa nie słyszę (głośniej) pół słowa (krzykiem) kogo słyszę (dzieci cichną) teraz powtórzmy sobie wyrazy na literkę G, proszę, kto chce?

(uczniowie zgłaszają się podnosząc rękę)

N: proszę Dawid

U: Lady Gaga, Gaga jest na „G”

N: a co to za słowo, a tak taka piosenkarka jest, ale to na L a nie na G, może inna osoba jakieś ładniejsze słowo na G, to może Franek

³⁶⁴ K. Szmidt mówiąc o barierach hamujących kreatywność uczniów i nauczanie twórczości wskazuje na „dyktat czy nawet terror jednej odpowiedzi” który polega na wymaganiu od ucznia podania jednej właściwej odpowiedzi lub jednego rozwiązania danego problemu spełniające zdaniem nauczyciela kryterium poprawności. K. Szmidt (2013) *Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów*, w: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, (red.) J. Bonar, A. Buła, Kraków, s. 153.

F: (milczy)

N: Czego podnosisz rękę jak nie wiesz

Wyraźnie widać, że nauczyciel stwarza pozorną możliwość swobodnych wypowiedzi, które i tak są korygowane w taki sposób, aby pasowały do schematu³⁶⁵. Nie ma tam miejsca na wyjście poza sztywne ramy. Podobna sytuacja ma miejsce między innymi w czasie lekcji wychowawczej, której struktura początkowo wydawała się zupełnie swobodna, oparta na luźnych skojarzeniach, na rozmowie, co już na wstępie podkreśla nauczyciel:

N: no dobrze to porozmawiamy sobie. Wiecie, co to jest przystań? Z czym wam się kojarzy to słowo? Tu nie ma złych odpowiedzi są tylko celujące.

U1: ze statkiem

U2: z morzem

U3: z wakacjami

U1: i jeszcze z ptasimi odchodami

(głośny śmiech pozostałych uczniów)

N: (wyraźnie oburzony) jak to? Dlaczego?

U1: bo tam robią ptaki, zawsze widziałem...

N: ale przecież wszędzie robią

U1: ale chyba tam najczęściej, zawsze jest pełno kup

N: komu jeszcze z czymś innym się kojarzy przystań?

U2: Z wycieczką na łódce

N: No dobrze nasz dzisiejszy temat to dom, jako przystań. Dlaczego dom jest przystanią?

³⁶⁵Zdaniem Z. Melosika i T. Szkudlarka większość nauczycieli przyjmuje rolę „nosiciela Prawdy i Wiedzy”, który „ostatecznie stwierdza co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem” ; Z. Melosik, T. Szkudlarek (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków, s. 24-25.

U3: Bo jest bezpieczny i czujemy się tam dobrze

U2: Bo w nim odpoczywamy

Nauczyciel pozornie chce nawiązać swobodną rozmowę z uczniami, ale skojarzenie ucznia nie pasuje do tematu, który chce poruszyć, więc musi zignorować to, co mówi uczeń i prosi o inne skojarzenia. Dalszy tok lekcji pokazuje, że efektem, który nauczyciel założył ma być porównanie „przystani” do „domu”, dlatego to skojarzenie nie okazało się dobre i zostało zignorowane. Warto również podkreślić, że uczeń, którego odpowiedź została zakwestionowana nie podejmował już próby odpowiedzi na zadawane pytania.

Nauczyciel pyta o kolejne skojarzenia, aby zatrzeć złe wrażenie po „*ptasich odchodach*”. Naprowadza uczniów na taką odpowiedź, którą on już zna i która z jego perspektywy jest jedyną trafną i pasującą do tematu. Uczeń swoją wypowiedzią zaburzył zaplanowany wcześniej przebieg lekcji. Relacja nawet, jeśli wydaje się być dwukierunkową, stawiającą na swobodne wypowiedzi uczniów i interakcję z nauczycielem w gruncie rzeczy jest tylko zasłoną dla władzy nauczyciela, który ostatecznie decyduje o tym, co mieści się w przyjętych przez niego ramach. Taki sposób prowadzenia rozmowy bliski jest „pogadance heurystycznej”, w której pytania paradoksalnie nie zadawane są po to, aby się czegoś dowiedzieć tylko po to, aby nauczyciel dowiedział się tego, co już wie.³⁶⁶ Nie chodzi tutaj o to, aby poznać myśli, dowiedzieć się, jakie jest zdanie ucznia, jaki ma swój własny stosunek do tematu, ale w rzeczywistości sprawdzana jest wiedza ucznia.

Cała lekcja przebiegała w dominującym schemacie - nauczyciel pyta a uczeń odpowiada, jedynie na zakończenie nauczyciel pozornie odwracając sytuację i zachęcając do zadawania pytań, jednocześnie podkreślając upływający czas mówi: „*czy jeszcze chcielibyście coś wiedzieć o rodzinie, bo zostało 10 minut? Nie? To proszę po drugiej stronie kartki rysujemy swoją rodzinę.*” W konsekwencji tak prowadzonych lekcji uczniowie nie uczą się stawiania pytań a jedynie odpowiedzi, które pozwalają mieścić się w schemacie. Nawet z pozoru swobodne skojarzenia, mimo zapewnień o tym, że wszystkie odpowiedzi są dobre, nie podlegają dyskusji – przystań nie może się źle kojarzyć. W czasie prowadzonych obserwacji sytuacji, w których to uczeń ma prawo zadać pytanie wydawały się być nienaturalne,

³⁶⁶ Zwraca na to uwagę w swojej książce S. Bortnowski, (2004) *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela-polonisty*, (red.) A. Janus-Sitarz, Kraków.

sztucznie wypreparowane, niewynikające z ciekawości uczniów. Nauczyciel jedynie pozornie oddawał przestrzeń uczniom, otwierając ją „na niby” a tak naprawdę zamykając. Pomimo, iż sytuacje te dotyczą w dużej mierze procesu dydaktycznego niewątpliwie są to momenty komunikacyjne, które nie są bez znaczenia dla kształtujących się w szkolnej przestrzeni relacji społecznych. W relacjach nawiązywanych w czasie lekcji widoczna była władza nauczyciela objawiająca się między innymi w rządzeniu tym, co mówi uczeń, kiedy ma prawo mówić i w jaki sposób, kiedy może zadawać pytania, a kiedy powinien odpowiadać. Rozmowa przytoczona poniżej, która toczy się jeszcze przed rozpoczęciem lekcji po tym, jak jeden z uczniów po wejściu do klasy głośno rozmawiał z innym uczniem, również przesycona jest dominacją nauczyciela.

N: Wyjmij lizaka z buzi i najlepiej go schowaj

U: Ale ja nie mam gdzie

N: Ale to już jest twój problem nie mój. Proszę wstań i przejdź do pierwszej ławki

U: Ale ja...

N: To nie licytacja (głośno) dzienniczek proszę wyjmij

U: Ale już nie mam miejsca w dzienniczku

N: (kartkuje dzienniczek i pokazuje palcem) tu napisz (dyktuje) mam pretensje do nauczyciela, że przeszkadzam w lekcji. Czy coś jest nieprawdziwego w tym, co podyktowałam?

U: (cicho) nie

N: w takim razie proszę jutro przynieść dzienniczek z podpisem rodziców, dobrze?

U: no dobra

Nie ma tutaj miejsca na głos ucznia, na próbę wyjaśnienia swojego zachowania, to nauczyciel decyduje nie tylko o tym, kiedy uczeń może mówić, ale również gdzie może siedzieć a także, kiedy może wejść do sali lekcyjnej i w jaki sposób. Klasy w czasie przerwy zamykane są na klucz, dopiero po dzwonku nauczyciel otwiera klasę i kontroluje, w jaki sposób uczniowie do niej wchodzi i zajmują miejsca, jeśli robią to zbyt szybko i przepychają

się nauczyciel wydaje polecenie, aby wyszli i wchodzili jeszcze raz poprawnie, czyli w parach i po kolei. Tak widoczne elementy „tresowania”³⁶⁷ są powszechne i nie są ukrywane. Dla nauczycieli są to naturalne, codzienne sytuacje, które służą kontroli i utrwaleniu swojej pozycji.

W rozmowach z nauczycielami często pojawiały się wypowiedzi wskazujące na wyraźne poparcie dla praktyk dyscyplinujących takie jak: *„szkoła po to jest, aby dyscyplinować taka jest jej funkcja i główne zadanie, bez tego się nie da”*, *„to my nauczyciele musimy pokazać jak postępować, zbyt duża wolność ucznia powoduje, że jest chaos, uczeń się gubi, nie wie jak ma się zachowywać”*. Namacalne przejawy twardej władzy, „władzy we krwi”³⁶⁸ wskazują na obecność zasad charakterystycznych dla „instytucji totalnych” w znaczeniu przywołanym przez M. Foucaulta³⁶⁹. Polecenia nauczycieli w formie zdań rozkazujących, wydawane najczęściej w czasie lekcji, które wskazują na ich dominację były nieco łagodzone i zmiękczone przez takie zwroty jak *„moi kochani”*, *„moi drodzy”*, *„dzieci kochane”*, *„aniółku”* czy zdrobnienia imion np. *„Martuniu”*, *„Danielku”* wplatane w rozkazy nauczycieli. Jako przykład może posłużyć poniższy fragment lekcji.

N: (krzykiem) najpierw siadamy i przygotowujemy się do lekcji. Zamykamy buzię. Martuniu zdaje się, że umowa była taka, że jak siedzicie razem to nie gadacie. Moi kochani nie wiem czy zauważyliście, ale ja już jestem w klasie. To ma mieć każdy napisane (wskazuje na tablicę) to wszystko ma być w zeszycie.

(uczniowie podnoszą ręce)

U: ale proszę (uczniowie razem)

N: ale umawialiśmy się, że nie mówimy wszyscy jednocześnie (zapada cisza)

U: proszę pani ja....

³⁶⁷ M. Foucault, (1998) *Nadzorować i karać...* op., cit.

³⁶⁸ Określenie zaczerpnięte od S. Magali (1989) *Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu*, Miesięcznik Literacki nr 10-11.

³⁶⁹ M. Foucault, (1998) *Nadzorować...*, op., cit.

N: Patrycja czy ja mogę dokończyć zdanie? Dziękuję bardzo piszemy to dzieci drogie. (zwraca się do dwóch chłopców) jeśli nadal będziecie gadać to nie będziecie siedzieć razem. Moi drodzy czy to jest jasne? Daria piszemy to, co w tabelce. Daria, dlaczego ty nie piszysz?

Daria: piszę

N: no to przeczytaj, co masz do drugiego

Daria: ja mam to źle

U2: (zaczyna czytać)

N: ale ja nie ciebie o to prosiłam (krzykiem) Daria czytaj

Daria: ale ja mam to źle

N: (krzykiem) to pisz i poprawiaj a nie nic z tym nie robisz. Klaudia powiedz mi, dlaczego nie piszysz kartkę przecież już masz?

Klaudia: ale ja mam to w domu...

N: mnie nie obchodzi, co ty masz w domu ani dzisiaj ani wczoraj nie mogę tego stwierdzić, kobito siedzisz i bąki zbijasz. Pisz to (krzykiem)

W przywołanej sytuacji uwidacznia się chęć zaznaczenia swojej pozycji przez nauczyciela, który wykorzystuje podniesiony ton głosu, a także rozkazującą formę zdań. Nauczyciel w przeciwieństwie do ucznia ma prawo przerwać jego wypowiedź w dowolnym momencie. Można było również dostrzec strach uczniów przed popełnieniem błędu, podaniem złej odpowiedzi, co może wynikać z faktu, iż uczniowie mają nieustanną potrzebę akceptacji ze strony nauczyciela, poparcia tego, co robię, pochwały i dobrej oceny. Tylko to, co uzna nauczyciel za właściwe, ładne i estetyczne takim jest. Uczniowie oczekiwali na potwierdzenie poprawności wykonanego zadania, opinia nauczyciela na temat wykonanej pracy była bardzo istotna. Dotyczyło to zarówno zadań matematycznych, jak i prac plastycznych. Wielokrotnie utwierdzali się w przekonaniu czy kolor przez nich dobrany jest odpowiedni, czy pomysł na rozwiązanie zadania zyska aprobatę.

Klasa, z której pochodzi przytoczony powyżej fragment przedstawiona była przez pedagoga, jako „ciężka” i „trudna”, co wydaje się potęgować ostre, atakujące i dyscyplinujące

zachowanie nauczyciela. Już przed wejściem do sali przyjmuje on postawę nieustępliwego i przywołującego do porządku podnosząc głos i upominając. Reakcje nauczycieli w stosunku do uczniów z tej konkretnej klasy często wydawały się nieadekwatne do ich zachowania i na wyrost zgodnie z zasadą, o której mówił jeden z nauczycieli „*z nimi trzeba twardo*”.

Zatem wykorzystanie twardych narzędzi władzy to jeden ze sposobów radzenia sobie z „trudną” klasą czy „trudnym” uczniem. Inny sposób to „zblizenie się do ucznia trudnego”, co powoduje, że nauczyciel „*ma go z głowy*” „*jest jego*” nie ma z nim kłopotu. Zblizenie się to „poświęcenie mu więcej uwagi” niż innym uczniom, nawiązanie bardziej prywatnych relacji. Uczniowie „trudni” najczęściej pochodzą z „rodzin o barwnych historiach” i zdaniem jednego z nauczycieli „*dla nich wystarczy, że dorosły się tylko spojrzy i zapyta jak się czujesz i już jest kupiony, potrzebują trochę uwagi*”. Nauczyciele strategicznie wybierali uczniów, z którymi wchodzili w głębsze relacje, z tymi, którzy są „ułożeni” nie ma takiej konieczności, ponieważ nie sprawiają problemów. Potwierdzeniem może być następująca wypowiedź dyrektora szkoły: „*my organizujemy tylko takie spotkania indywidualne z rodzicami tych uczniów z którymi są problemy na innych nie mamy czasu... bo kto, który z nauczycieli zostanie po lekcjach i będzie rozmawiał o każdym, z tymi którzy są normalni też by można bo my nawet nie wiemy co się u nich dzieje i my nie poświęcamy im tyle czasu*”

Jeden z nauczycieli mówi o relacjach z uczniami w następujący sposób: „*relacje między nauczycielami a uczniami myślę, że są dobre nie widziałam jakiś takich przejawów złych relacji wiadomo, że czasem nauczyciel się denerwuje, bo też jest, o co wiadomo, bo dzieci mają różne pomysły myślę że przede wszystkim szacunek zrozumienie i przede wszystkim pasja, bo żeby pracować w tym zawodzie trzeba mieć to coś w sobie*.” Analiza zebranego materiału pokazuje, że nauczyciele nie mówią o błędach, nie przyznają się do trudnych relacji, wydaje się, iż wynika to z przekonania, że ich obraz, a także obraz szkoły powinny być „czyste” wręcz „nieskazitelne”, jakiegokolwiek zachwianie, zaburzenie tych obrazów nie jest dobrze widziane, na co zwracano już uwagę w poprzednim rozdziale. Z kolei to przekonanie może być skutkiem oczekiwań społecznych dotyczących roli nauczyciela, ale również zewnętrznej kontroli, jakiej nauczyciele są poddawani.

Uczniowie mówiąc o relacjach z nauczycielami, „dobrymi” określają takie, które pozwalają na wyjście poza schemat niesymetrycznych, formalnych, opartych na transferze relacji, kształtujących się w czasie lekcji. Zgodnie z tym, co mówią uczniowie „*fajny nauczyciel*” to ten, który „*czasem pożartuje pośmiej się z nami*”, „*zawsze można z nim*

pogadać o wszystkim”, „*nie jest zawsze poważny*”. W czasie wspólnego przygotowywania kolaży z wykonanych zdjęć uczniowie umieszczali na nich właśnie tych nauczycieli, których uznali za „fajnych”, tymi relacjami najczęściej chcieli się pochwalić. Nie były to sytuacje formalne, typowo szkolne np. zdjęcia w klasach, przy tablicy, ale te, które wskazywały na minimalizowanie asymetryczności relacji z nauczycielem np. wspólne zdjęcia na boisku lub na korytarzu pokazujące zmniejszenie wzajemnego dystansu. Fotografie przedstawiające nauczycieli, którzy nie zostali uznani za „fajnych”, z którymi relacje są jedynie asymetryczne i przesyczone władzą zostały odrzucone, ocenione, jako nieatrakcyjne i niepasujące. Z punktu widzenia uczniów istotne było również, kto na wybranej fotografii siedzi blisko nauczyciela, taki kontakt jest dla nich ważny i nobilitujący, dzięki temu czują się silniejsi, co wskazuje na rywalizację o uwagę, czas i poparcie nauczycieli. Wyjaśnieniem takich kryteriów doboru zdjęć do kolaży może być chęć zareklamowania „fajnych”, „równych” relacji z nauczycielami, ponieważ te charakteryzujące się dystansem, z uwagi na to, że są powszechne nie zasługiwały na uwagę i na wyróżnienie. Z kolei potwierdzeniem dla takiego wyjaśniania może być fakt, iż obok tych wyróżnionych fotografii, przedstawiających wybranych nauczycieli, znajdowały się zazwyczaj zdjęcia na których były osiągnięcia szkoły w postaci pucharów, konkursów międzynarodowych czy innych elementów przestrzeni fizycznej, którymi można się pochwalić takich jak, odremontowany plac zabaw, wyposażona pracownia geograficzna.

Analiza rozmów z grupami tworzącymi kolaże pokazała, że nie zostały one potraktowane, jako obraz typowego tygodnia z życia szkoły, ale wbrew oczekiwaniom badacza, jako możliwość i miejsce do pokazania tego, co jest wyjątkowe i zasługuje na pochwałę i wyróżnienie. Sytuacja ta może świadczyć o dobrej socjalizacji do roli ucznia. Jednocześnie dzięki temu widać, co z perspektywy uczniów jest istotne w relacjach, co cenią i o jakie relacje zabiegają. Swoje wybory wyjaśniają następująco:

U1: to zdjęcie daliśmy na środku, bo to jest najlepszy pan od historii w całej szkole

B: Dlaczego najlepszy?

U1: bo jest najzabawniejszy naprawdę zawsze się śmieje i żartuje jest z nim fajnie a obok są nasze medale i puchary, pokazaliśmy, co jest w szkole i poza nią

U3: podpiszemy to jeszcze wesoły pan od historii albo miły pan od historii

U2: no ciekawie jest, ale mogliśmy jeszcze dodać tam to, kiedy Kaśka o schronisku gada to byłaby jeszcze... no, że szkoła jest pomocna

U: może jeszcze to wypad do ogrodu zoologicznego może krajoznawcze wycieczki sp. 14 super...

Zatem, jeśli na zdjęciu widoczna jest wspólna, symetryczna obecność uczniów i nauczycieli, to bardzo ją podkreślają, chwalą się takim „dobrym kontaktem”. Wykonane przez uczniów kolaże pokazują również pewien kontrast w postawach nauczycieli ci, którzy się dystansują i nie są razem z uczniami mimo, iż są widoczni, w komentarzach są pomijani, stają się niewidzialni a uczniowie akcentują jedynie obecność tych, którzy są uznawani za „fajnych”.

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału dostrzega się różnicę w sposobie kształtowania relacji uczeń-nauczyciel przyglądając się relacjom poza salą lekcyjną, w innych sytuacjach niż typowo dydaktyczne. Szczególnie dotyczy to relacji w mniejszych grupach, takich jak zajęcia pozalekcyjne, koła zainteresowań czy rozmowy indywidualne nauczyciela i ucznia a także wyjścia i wycieczki szkolne. W takich sytuacjach przejawy władzy nauczyciela takie jak krzyk, przerywanie wypowiedzi ucznia w dowolnym momencie, nie wysłuchanie do końca, czyli szczególnie zawłaszczanie przestrzeni do swobodnej wypowiedzi nie są tak wyraźne i powszechne. Można powiedzieć, że pojawia się pewna tendencja do równoważenia relacji, przewaga nauczyciela nie jest tak oczywista i okazywana poprzez twarde i widoczne narzędzia jak podczas lekcji. Relacje nawiązywane w takich sytuacjach są bliskie wymianie, która bez wątpienia jest dwukierunkowa i posiada znamiona wzajemności. Mimo, iż relacja wymiany opiera się na kompromisie oferując „coś w zamian za coś innego”, jest nietrwała i na ogół kończy się wraz z wymianą, a jej uczestnicy nie czują potrzeby dalszego podtrzymywania relacji³⁷⁰ zdaniem M. H. Souleta jest ona naczelnym walorem działania społecznego a „każdy akt profesjonalny jest podtrzymywany przez wymianę”³⁷¹.

³⁷⁰ P. Fustier, (1998) *Działanie socjalne – znaczenie dary*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red), Łódź-Warszawa, s. 197.

³⁷¹ M. H. Soulet (1998) *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, w: *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Katowice, s. 109.

Na relację wymiany między nauczycielem a uczniem może wskazywać następująca rozmowa w czasie zajęć pozalekcyjnych:

N: (nauczyciel do ucznia) *ooooo dobrze, że jesteś bez ciebie bym nie zaczął....*(nauczyciel zwraca się do mnie) *to jest A. moje nowe odkrycie on jest świetny... na w-f z nauką trochę gorzej.....*(na nauczyciel zwraca się do A.) *masz już podręczniki bo ostatnio jeszcze nie maileś?*

A: *ale już daję radę poprawiłem pałę z matmy przecież.... tak mam ale nie wszystkie mama mi kupi resztę juto*

N: *to dobrze bo już się martwiłem ale wiesz, że jak nie to szybko mi powiedz to będziemy kombinować... obiecałeś mi, że w tym roku będzie lepiej z nauką bo wiesz inaczej to z tego obozu w wakacje nici a tak to jak powiedziałem to pomogę ...*

A: *wiem wiem mamy umowę...*

Charakter wymiany mają również rozmowy indywidualne uczniów z pedagogiem szkolnym. Przykładem może być sytuacje kiedy pedagog zauważył u jednej z uczennic chustkę wokół nadgarstka, którą nosiła już kilka dni i przypuszczał, że jak to określił „mogła znowu się ciąć”. Spotykając uczennicę na korytarzu spytał, czy mogłaby do niego wejść na rozmowę. Kiedy przyszła ze spokojem zapytał, czy w domu wszystko w porządku i czy ma jakieś problemy. Uczennica początkowo zapewniała, że wszystko jest dobrze ale po długiej rozmowie ujawniła, że mieszka od jakiegoś czasu z babcią bo mama i tata wyjechali za granicę. Pedagog nie nalegał, aby zdjęła chustkę i pokazała rękę, zapewniał tylko, że będzie starał się jej pomóc, że może o wszystkim powiedzieć. Powoływał się na wzajemną umowę między nim a uczennicą dotyczącą informowania go o trudnościach w domu w zamian za pomoc w lekcjach i dochowanie tajemnicy. W efekcie przeprowadzonej rozmowy uczennica sama pokazała pociętą rękę. Obserwacje pokazały, że indywidualne i nieograniczone czasowo rozmowy uczniów i pedagoga umożliwiały nawiązanie relacji dążących do zachowania symetryczności. Pedagog nie stawiał siebie w pozycji „wszystkowiedzącego”, nie próbował za wszelką cenę wyciągać informacji, nie stosował gróźb, nie wychodził z pozycji władzy, nie próbował dominować w rozmowie.

Niejako osłabienie zajmowanej pozycji, władzy nauczyciela poza klasą, a tym bardziej poza szkołą, potwierdza wielokrotnie już stawianą w literaturze tezę dotyczącą wpływu

fizycznych elementów przestrzeni na kształtujące się relacje. Analiza zebranego materiału pokazuje, że im przestrzeń mniej formalna, bardziej „dospołeczna” tym relacje bardziej symetryczne. Obrazuje to następująca wypowiedź nauczyciela:

„takie doświadczenie z 6 b mam no po prostu oni tak w którymś momencie to była trudna klasa od początku od pierwszej klasy w zasadzie trudna bo to taki zespół dzieci często z problemami w domu i oni tutaj w pewnym momencie w czwartej czy piątej klasie z nimi tak troszkę bliżej weszłam w relacje ponieważ w sobotę organizowałam takie wyjścia do parku to były takie podchody takie gry, które tam miały ich czegoś nauczyć na podstawie takiego opowiadania Ferrero to wszystko się opierało... i one w którymś momencie to się skończyło i one miały potem różne problemy z zachowaniem i w nauce miały trochę ... nauczyciele tak w czwartej klasy to mówili oooooo oni idą do parku to jest nagroda a się nie uczą ale oni potem w szóstej klasie kiedy te problemy się zaczęły oni do mnie przyszli proszę panią a może byśmy do tego parku poszli a nie chodzimy teraz do parku i ja z nimi tak usiadłam i porozmawiałam i mówię, że chętnie tylko, że u mnie też się sytuacja życiowa zmieniła, że ja mam swoje obciążenia takie i tak dalej i oni kiedy się z nimi rozmawia to oni ładnie rozumieją i nie jest to takie no siłowanie się... tylko no taka swobodna bardziej rozmowa, na luzie... oni po prostu potrzebują jednego... tylko zainteresowania że ich sprawy nas obchodzą”

Wyraźnie widać, iż przestrzeń poza szkołą, mniej formalna sprzyja nawiązywaniu bliższych, bardziej autentycznych a tym samym, bardziej symetrycznych relacji. Ujawniają to również kolaże wykonane przez uczniów, na których umieszczone były zdjęcia z wycieczek szkolnych, a także zdjęcia wykonane przez nauczycieli w pokoju nauczycielskim gdzie przestrzeń ma, z ich perspektywy, bardziej prywatny charakter.

Relacje między nauczycielami przez nich samych określane są, jako „chore relacje”, „delikatnie zdystansowane”. Widoczna jest rywalizacja nauczycieli o uznanie szefa, o to czyj pomysł jest najlepszy, czyj zyska aprobatę dyrekcji. Nauczyciele mają poczucie niesprawiedliwości, czują, że pomysły jednych nauczycieli, tych mających bliższe relacje z dyrekcją, są częściej akceptowane i popierane niż tych, którzy są „dalej” i mają jedynie formalne relacje z dyrektorem. Nowe pomysły innych nauczycieli są z reguły krytykowane i wytyka im się błędy. Wskazują na to poniższe wypowiedzi:

„Zwraca się uwagę na konflikty między dziećmi a są konflikty między nauczycielami i to poważne, od lat nieruszane i z tym nic się nie robi. Na ten temat się milczy.”

„Są sławy wśród nauczycieli. One nawet, jeśli coś zrobią źle to się o tym zapomina. My w świetlicy nawet, jeśli mamy fajne pomysły to stawia się nam bariery nie do pokonania. No i wtedy sami myślimy, że to i tak nic nie zmieni. I tak mówi się, że tutaj w świetlicy jest cały czas chaos i bałagan. To pewnie Panie takie nieudolne.”

„Z mojej inicjatywy dzieci brały udział w projekcie „odyseja umysłu” i udało im się dotrzeć do finału międzynarodowego, ale zasada jest taka, że na wyjazd musieli sami pieniądze znaleźć. No to reakcja innych nauczycieli była taka, że co to za sukces i zwycięstwo, jeśli trzeba samemu zapłacić”

„Nie ma tutaj współpracy np. biblioteki, sali komputerowej i świetlicy. Nikt ze sobą nie rozmawia.”

„Aby uzdrowić relacje to potrzebne jest twórcze myślenie nastawione na rozwiązanie problemu, niestandardowe myślenie, nieschematyczne plus mediacja”

Przeprowadzone obserwacje w przestrzeni szkoły potwierdzają obraz relacji między nauczycielami, wyłaniający się z powyższych wypowiedzi. Mimo, iż relacje te, były często sztucznie formalizowane - w naturalnych sytuacjach nauczyciele zwracali się do siebie po imieniu, w mojej obecności podkreślali formalne zależności - można było zaobserwować napięcia, dystans, chłód i nieustanną rywalizację o przestrzeń, o uznanie dyrekcji, o lepsze wyniki w prowadzonych przez siebie klasach. Najtrudniejsze relacje obserwowano między nauczycielami świetlicy a nauczycielami przedmiotowymi. Podłożem nieporozumień i trudności był często nierówny podział obowiązków, ale również wydaje się, iż nie bez znaczenia był dzielący ich fizyczny, przestrzenny dystans. Nauczyciele pracujący na świetlicy nie przebywali w ciągu dnia w pokoju nauczycielskim razem z innymi nauczycielami, dlatego też mieli poczucie izolacji i wykluczenia.

Natomiast obserwowane relacje między uczniami w czasie tworzenia kolaży pokazują, że uczniowie bez problemu dochodzą do kompromisu, co do wyboru i sposobu przedstawienia i ułożenia fotografii. Porozumiewali się bez trudności. Widać było w tym dużą swobodę, autentyczność i brak pośpiechu. Bez nieporozumień rozdzielali role i dzielili się zadaniami, myśląc również o osobach, które były na fotografiach, aby ich nie narazić na śmieszność. Mieli poczucie wspólnoty z pozostałymi członkami klasy i identyfikowali się z nimi chcąc, aby kolaż był zaakceptowany przez wszystkich. W małych grupach, w których

wspólnie tworzyli kolaże wzajemne relacje uczniów były bardziej wyważone, bez nadmiernej rywalizacji, zabiegania o uwagę i względy, nawet jeśli się ze sobą nie zgadzali potrafili sobie z tym poradzić, iść na kompromis, z czegoś zrezygnować, oddać pole innym, coś wspólnie przedyskutować. Wydaje się, że istotne znaczenie miało również zadanie, które wymagało współpracy, współdecydowania. Dla porównania lekcje, których fragmenty analizowane były na początku rzadko dawały taką możliwość, stawiały na indywidualną pracę i nie pozwalały wchodzić w bezpośrednie relacje uczeń-uczeń.

Uczniowie byli otwarci na relacje zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami czy innymi dorosłymi. Z łatwością mówili o sobie, byli aktywni w kontaktach, mieli potrzebę „wygadania się”, poszukiwali bliskich relacji szczególnie z nauczycielem lub innym dorosłym. Zarówno czas, który był w szkole mocno dookreślony, rozdysponowany jak i przestrzeń fizyczna/rzeczowa – sztywna, schematyczna, formalna - silnie determinowały kształt społecznej przestrzeni szkoły. Sprzyjały relacjom asymetrycznym, umacniały i utrwały pozycje władzy a przekroczenie schematycznych działań w kształtowaniu relacji społecznych, wyjście poza sztywne ramy wymagało większego zaangażowania ze strony nauczycieli, poświęcenia własnego czasu.

Warto w tym miejscu odnieść się do stanowiska J. Rancière, który mówi, iż niemałe znaczenie dla relacji kształtujących się w przestrzeni szkoły, a szczególnie między uczniem a nauczycielem ma przyjęcie założenia, że ludzie „mogą być równi” zamiast stwierdzenia, że tacy właśnie są³⁷². Autor podkreśla, że działania nauczycieli w obszarze dydaktycznym, edukacyjnym opierają się właśnie na tak pojętej nierówności zakładającej przewagę nauczyciela, który „prowadzi ucznia od niewiedzy do wiedzy”³⁷³.

J. Rancière mówiąc o równości w znaczeniu współlistnienia, współwystępowania nie zakłada równości bezwarunkowej, bezwzględnej. Jego zdaniem „główna przysługa, jakiej człowiek może oczekiwać od człowieka, zależy od tej zdolności komunikowania sobie swych przyjemności i swojego bólu, nadziei i obaw w taki sposób, aby wzajemnie wywoływać w

³⁷² J. Rancière (1991) *The Ignorant Schoolmaster: Five Lesson in Intellectual Emancipation*, tłum. K. Ross, Stanford, s. 72-73, pod., za: M. Robson (2007) *Estetyczne wspólnoty Jacques'a Ranciere'a*, w: *Dzielenie postrzegalnego*, op., cit., s. 165.

³⁷³ M. Robson (2007) *Estetyczne wspólnoty Jacques'a Ranciere'a*, w: *Dzielenie postrzegalnego*,..... op., cit., s. 166.

sobie poruszenie. [...] Inteligencja nie stanowi władzy intelektu opartej na porównywaniu wiedzy z jej przedmiotem. Jest władzą czynienia siebie samego zrozumiałym poprzez potwierdzenie ze strony innego. A tylko równy rozumie równego”³⁷⁴.

7.2. Wiarygodność w relacjach – od autentyczności do gry pozorów

J. Lutyński charakteryzując działania pozorne wyjaśnia, że są to „takie działania, które - ze względu na swój rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel – są inne, niż na to wyglądają”³⁷⁵. Zdaniem autora mogą to być działania o charakterze naśladowczym, wszystkie działania wykonane „na pokaz”, działania ceremonialne, czynności, które mogą służyć jako pretekst dla działań innych, działania asekuracyjne i prowokacyjne czy też nieudolne. J. Lutyński w tym kontekście używa również określeń „działania oszukańcze” i działania tylko „na papierze”³⁷⁶.

Mając na uwadze stanowisko autora wydaje się, iż w wielu obszarach działań podejmowanych w szkolnej przestrzeni można odnaleźć fikcję i pozór, o czym wspomniano już w poprzednich rozdziałach. Obserwacje prowadzone w klasach szkolnych pokazały, że relacje na lekcji są często pozorne odnoszą się tylko do tego, co zewnętrzne, co uczniowie wiedzą albo, czego nie wiedzą. W gruncie rzeczy są mocno strategicznym działaniem opartym o sztywną strukturę składającą się z monologu nauczyciela, odpytywania i uciszania uczniów. Autentyczni są nauczyciele, ale nie w przestrzeni formalnej tutaj nie mogą być autentyczni, nie mogą mówić wprost tego, co myślą i jakie mają zdanie na temat ucznia. Dotyczy to przede wszystkim relacji z uczniami pochodzącymi z tzw. „barwnych rodzin”. Nauczyciele poza klasą z łatwością i bez zahamowań omawiali zarówno ich sytuacje szkolne,

³⁷⁴ J. Rancière (1991) *The Ignorant Schoolmaster: Five Lesson in Intellectual Emancipation*, tłum. K. Ross, Stanford, s. 72-73, pod., za: M. Robson (2007) *Estetyczne wspólnoty Jacques’a Rancière’a*, w: *Dzielenie postrzegalnego*, op., cit., s. 165.

³⁷⁵ J. Lutyński (1996) *Działania pozorne*op., cit. s. 126

³⁷⁶ Tamże, s. 126.

jak i rodzinne, już w czasie pierwszego kontaktu z badaczem. Symptomatyczne są następujące wypowiedzi nauczycieli:

„to taka ciapa jest zero koordynacji ruchowej, ale rodzice fajni aż dziwne, zainteresowani mama jest pielęgniarką”

„nie chce mówić głośno, ale te dzieci to mówiąc wprost głupie są, po prostu mało zdolne, tutaj wiele takich rodzin mieszka z nimi nie da się normalnie pracować tylko do pewnego poziomu, bo intelektualnie to (kiwa głową)...trzeba im nakłaść i wbić do głowy”

„oni są aktywni, ale niech pani zobaczy, jaki jest poziom tych wypowiedzi, on czyta książkę, ale się nie zorientuje, że to na szarych polach to nie pisał autor, ale on też nie wstydzi się mówić, że nie wie, że nie rozumie”

Wyłaniające się z powyższych wypowiedzi opinie na temat uczniów nie pozostają bez znaczenia dla nawiązywanych relacji społecznych. Nauczyciele wyraźnie postrzegają uczniów przez pryzmat ich sytuacji rodzinnych. Długotrwała obecność w terenie badań pokazała, że nauczyciele niejako balansują między autentycznymi postawami, zachowaniami i relacjami, które mogą ujawniać poza klasą a odgrywanymi przez siebie rolami w przestrzeni publicznej. W klasie powstrzymują się od swoich naturalnych reakcji, od ujawniania prawdziwych opinii. Natomiast dostrzegalna jest ich silna potrzeba powiedzenia tego, co myślą o rodzinie, o uczniu i jego dysfunkcjach. Można przypuszczać, że skomplikowane sytuacje rodzinne uczniów traktowane są jako pewna forma usprawiedliwienia swoich niepowodzeń związanych z nauczaniem i zwrócenia uwagi na trud podejmowanych działań.

Analiza zgromadzonego materiału pozwala sformułować wniosek, że w pewnym sensie mediacja przyczynia się do usztywniania, formalizowania, a co za tym idzie również pozorowania relacji społecznych w przestrzeni szkoły. Jedynie pozornie daje uczniom możliwość wypowiedzenia się we własnej sprawie, decydowania o sobie, złudnie minimalizuje władzę i równowagę relacje, a w konsekwencji umożliwia swobodne przenikanie „władzy w aerozolu” do obszarów, w których twarda, widoczna władza dyscyplinarna nie zawsze była obecna lub przynajmniej wywoływała wyraźny opór. Sztywna procedura mediacji i chęć osiągnięcia sukcesu w postaci ugody, porozumienia a także „wyciąganie” konfliktów, analizowanie, rozpatrywanie na oczach innych, uzyskując jedynie pozorną zgodę uczestników, prowadzi do osiągnięcia efektu odwrotnego od zamierzonego. W

konsekwencji takich działań konflikty są ukrywane i nie docierają do nauczycieli czy mediatorów. Nawiązując do stanowiska J. Lutyńskiego takie działania wpisują się w charakter działań pozornych czy oszukańczych.

Nauczyciele odwołują się do mediacji tylko w sztucznie wypreparowanych sytuacjach w ich ocenie błahych, ważne, istotne wymagają innego rozwiązania. Również jeśli sytuacje trudne, konfliktowe pojawiają się nagle i nie ma czasu na zastosowanie procedury mediacji reakcje nauczycieli są zupełnie inne. Potwierdzeniem sformułowanego powyżej wniosku może być sytuacja ze zniszczoną kurtką jednego z uczniów.

P: (pedagog zwraca się do mnie) *ktoś pomazał kurtkę jednego z chłopców długopisem a jego tata jest dyrektorem u Salezjanów* (w tym czasie wchodzi wychowawczyni ucznia z kurtką, cała dolna część jest pomazana)

W: *przecież ten chłopiec nie jest konfliktowy z nikim nie ma na pieńku*

P: *no właśnie ja wiem a ty kogo byś typowała na sprawcę*

W: (wychowawczyni w pośpiechu bez zastanowienia wymienia kilka nazwisk) *ten z Va on jest taki głupi bo to zrobił ktoś głupi nikt inny na taki pomysł by nie wpadł, zastanawiam się co z tą sprawą zrobić bo taka chce wyjaśnień*

P: *tak czy tak trzeba zawiadomić policję bo to zniszczenie mienia, jak nikt się nie przyzna to policja znajdzie kto to zrobił* (dzwoni dzwonek wychowawczyni wychodzi a pedagog idzie po właściciela kurtki, mówi do niego) *czy ja mogę pokazać tę kurtkę innym i powiedzieć czyja ona jest?*

U: *tak nie ma problemu*

P: *to może przejdziemy po klasach i wypytamy kto to mógł zrobić, ooo możemy też zabrać kamerę to zobaczymy jakie są reakcje tych, którzy są podejrzani* (pedagog zabiera kamerę i wchodzi z nią do klas, uczniowie są zmieszani i dopytują dlaczego ich filmuje) *czy ktoś wie kto to mógł zrobić* (pokazuje kurtkę)

U2: *to na pewno nie ja* (mówi jeden z uczniów, którego nazwisko wymieniła wcześniej wychowawczyni)

U3: *ja też nie....*

Zdaniem wychowawczynie ucznia a także pedagoga „zniszczenie mienia”, czyli kurtki to zbyt poważna sprawa aby „oddać ją w ręce samych uczniów”, odwołać się do mediacji, „*tutaj trzeba działać szybko*”, tym bardziej, że dotyczy to syna dyrektora sąsiedniej szkoły. Działania zmierzające do rozwiązania sprawy skoncentrowane były na znalezieniu winnego bo takie jest oczekiwanie rodzica.

Przykładem pośpiesznej reakcji nauczyciela może być również następująca sytuacja kiedy w czasie przerwy uczniowie zgłaszają problem:

N: co się zadziało?

U: zaczęło się na historii i potem na polskim też

N: dokuczałeś jej na historii?

U: nie na historii to nie

N: a na j. polskim?

D: przecież kopnąłeś mnie na j. polskim

N: kopnąłeś ją?

U: tak teraz sobie przypomniałem bo jak ją zapytałem czy idzie na w-f to ona powiedziała spierdalaj nie interesuj się

N: tak powiedziałaś?

D: tak

N: miło by ci było gdyby on tak do ciebie powiedział?

D: (kiwa głową przecząco)

N: A tobie by było miło gdyby ona ciebie kopnęła?

U: nie

N: chciałbyś żeby ona cię przeprosiła

U: tak

N: a ty chciałabyś aby on cię przeprosił?

D: nie

N: masz jakiś inny pomysł?

D: ja bym wolala, żeby mnie omijał z daleka

N: czy to jest możliwe żebyście się omijali z daleka (kiwają głowami twierdząco)

U: dobrze to omijaj ją z daleka nie odzywaj, się nie pytaj

D: (zwraca się do U): to twój plecak jest?

N: no widzisz to chcesz żeby cię omijał z daleka a go zagadujesz, jesteś w stanie go przeprosić?

D: tak

N: a ty jesteś w stanie ją przeprosić

U: tak

N: to proszę

(uczniowie podają sobie ręce i wychodzą, nauczyciel komentuje)

N: czasem trzeba reagować szybko...

Reakcja nauczyciela była w dużej mierze związana z tym, że konflikt został zgłoszony pod koniec przerwy, na korytarzu gdzie był hałas i tłok. Pośpiech i brak czasu a także oczekiwania rodziców powodowały, że nauczyciele nie proponowali mediacji, a sytuacje konfliktowe rozwiązywali zgodnie ze schematem postępowania jaki aktualnie przyjęli. Można było również zaobserwować, iż tak pośpiesznie, często na korytarzu, rozwiązywane sytuacje konfliktowe nie przynosiły trwałego efektu a uczniowie zgłaszali w kolejnych dniach podobne sprzeczki, nieporozumienia. W trakcie prowadzonych badań pojawiło się przypuszczenie, że obecność badacza, który był znany w przestrzeni szkoły jako osoba zainteresowana mediacją, mogła przyczynić się do sztucznego, fikcyjnego odwoływania się do procedur mediacyjnych.

W niniejszym rozdziale jedynie zasygnalizowano problem fikcyjności, nieautentyczności i pozorowania relacji społecznych a także szeroko pojętych działań podejmowanych w przestrzeni szkoły aby podkreślić istotność poruszanej kwestii. Jednocześnie problem ten przeplata się również w wielu innych fragmentach dokonywanych analiz.

7.3. Wartości w relacjach – od usytuowania zewnętrznego po wewnętrzne

Na wstępie niniejszego rozdziału należy wyraźnie podkreślić, iż nie jest jego celem identyfikacja wartości uznawanych przez uczestników, współtwórców badanej przestrzeni ale próba opisu mechanizmów powstawania wartości, czy określenie ich miejsca, usytuowania w procesie kształtowania relacji społecznych. Jak już zostało powiedziane w rozdziale trzecim niniejszej pracy istotną cechą relacji społecznych analizowanych z punktu widzenia podejść mediacyjnych jest „usytuowanie wartości”³⁷⁷.

Zewnętrzne usytuowanie wartości charakteryzuje się tym, że normy, które wymagają przyjęcia są usytuowane poza polem działania czy inaczej są narzucone zewnętrze, powstają poza nawiązywaną relacją. W takiej sytuacji wartości i normy o których mowa zawsze będą „obce” przynajmniej dla jednej ze stron relacji. W rezultacie zawsze jedna strona, najczęściej ta, która nie ma przewagi związanej z posiadanym autorytetem, czy władzą symboliczną jest w pewnym sensie poszkodowana. W takim ujęciu wartości leżą u podstaw działania. Konsekwencją przyjęcia takich założeń jest uznanie, że postępowania zgodnego z etycznym drogowskazem można się wyuczyć. Wydaje się zatem, że tak określone miejsce wartości może ułatwiać podejmowanie decyzji, co do kierunku działania, postępowania ponieważ, droga jest wyraźnie określona przez narzucone wartości. Przyjęcia takiego

³⁷⁷ Problem usytuowania wartości w polu działania był już omawiany w rozdziale trzecim niniejszej pracy. Omówienie możliwych wariantów usytuowania wartości odnajdujemy między innymi w: E. Marynowicz-Hetka (2007) *Pedagogika społeczna*.... op., cit., s. 445-449.

założenia może być korzystne a nawet konieczne w sytuacjach kiedy jednostka (uczeń) potrzebuje jasnych „drogowskazów”, wytycznych³⁷⁸.

Natomiast przyjmując, że wartości usytuowane są wewnątrz pola działania jednocześnie zakładamy, że powstają one w procesie budowania, nawiązywania wspólnych relacji społecznych. Efektem przyjęcia takiego założenia jest zaakcentowanie istotności takich sytuacji w działaniu, kiedy to pojawia się niepewność i zwątpienie, a także podkreśla się znaczenie uczuć, emocji w dokonywanych wyborach. Podobne stanowisko prezentuje K. Starczewska dodatkowo podkreślając znaczenie doświadczeń indywidualnych. Zdaniem autorki wartości „to pojęcia oznaczające sens relacji łączących aktywny (czujący, pożądający, wybierający, działający) podmiot z przedmiotami, na które skierowana jest podmiotowa aktywność”³⁷⁹. Zatem, w tym rozumieniu wartość i cenność nie jest czymś raz na zawsze danym, niepodważalnym, bezdyskusyjnym. Autorka wyjaśniając mówi, iż „orzec o wartości czegokolwiek mogę dopiero wówczas, gdy stwierdzę, powołując się na określone racje, że np. dany w doświadczeniu przedmiot jest użyteczny, że dany sąd jest prawdziwy, że dany zestaw jakości jest piękny lub pełen wyrazu, że dany czyn jest moralnie dobry. To więc, co przeze mnie cenione, okaże się wartościowe dopiero wówczas, gdy moja preferencja uzasadniona będzie kryteriami pragmatycznymi, poznawczymi, estetycznymi lub moralnymi.”³⁸⁰ Podobne poglądy dotyczące wartości odnajdujemy u J. M. Barbiera³⁸¹, który zakłada, że wartości nie angażują się bezpośrednio w działania podobnie jak wiedza nie ma bezpośredniego „zastosowania” w praktyce. Autor wyjaśnia, że mimo to wartości mogą być „wyobrażeniami wzorcowymi dla aktywności mentalnych lub odniesieniami dla komunikacji, mogą być ich częścią składową lub przedmiotem”³⁸². Konkludując warto jeszcze raz podkreślić, iż przyjęcie założenia o wewnętrznym usytuowaniu wartości, które powstają poprzez ich wzajemne odkrywanie, weryfikowanie, uzgadnianie jest zgodne z mediacyjnym podejściem do nawiązywania relacji społecznych. Celem finalnym przygotowania do kształtowania relacji o takim charakterze jest posiadanie umiejętności dokonywania samodzielnych wyborów w sytuacji kiedy to co do tej pory było stałe i znane zostaje zaburzone.

³⁷⁸ E. Marynowicz-Hetka (2007) *Pedagogika społeczna...* op., cit. s. 445-449.

³⁷⁹ K. Starczewska (1994) *Wartości podstawowe*, w: *O wartościach, normach i problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, oprac. M. Środa, Warszawa, s. 242.

³⁸⁰ Tamże, s. 242.

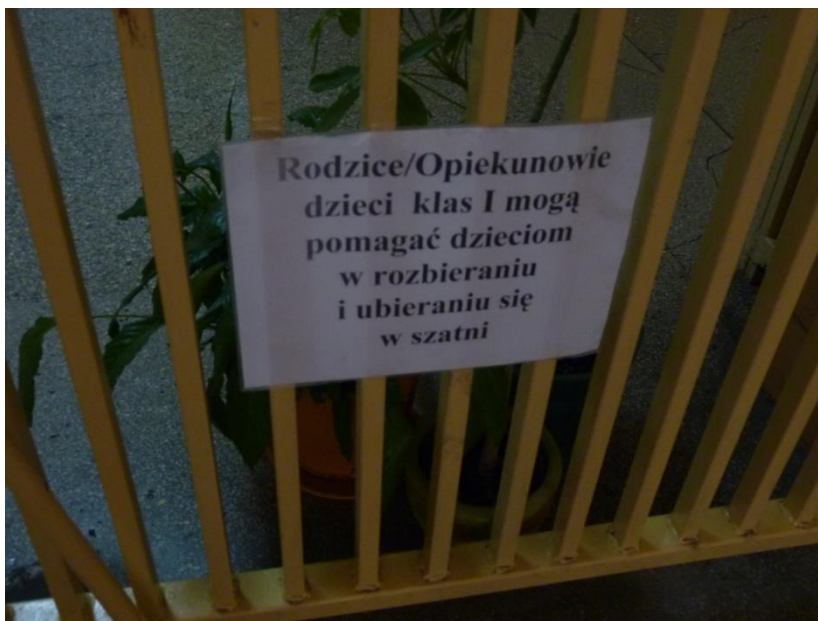
³⁸¹ J. M., Barbier (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Katowice, s. 197.

³⁸² Tamże, s. 197.

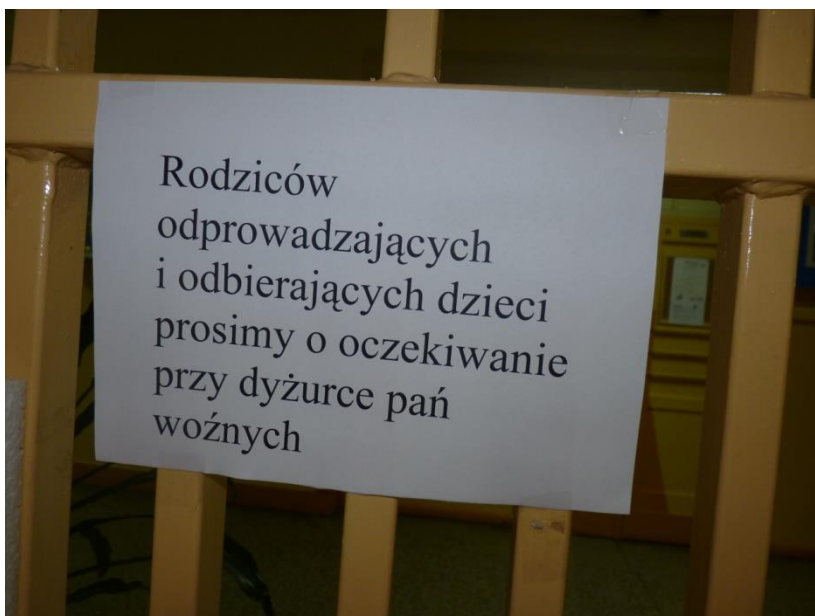
W kontekście przywołanych powyżej przeciwstawnych stanowisk wymowne jest już samo spojrzenie na przestrzeń fizyczną i znajdujące się w niej komunikaty. Analiza materiału badawczego pozwala stwierdzić, iż przestrzeń szkoły zarówno ta fizyczna, stanowiąca kontekst zachodzących w niej relacji, jak i społeczna, przesycona różnego rodzaju kodeksami, „drogowskazami”, pokazuje jak należy postępować. Jako ilustracje mogą posłużyć następujące fotografie wykonane przez badacza, w czasie prowadzonych obserwacji w przestrzeni szkoły.



Zdjęcie nr 17. Wykonane przez badacza. Przedstawia komunikat umieszczony obok tablicy, w centralnym miejscu w klasie.



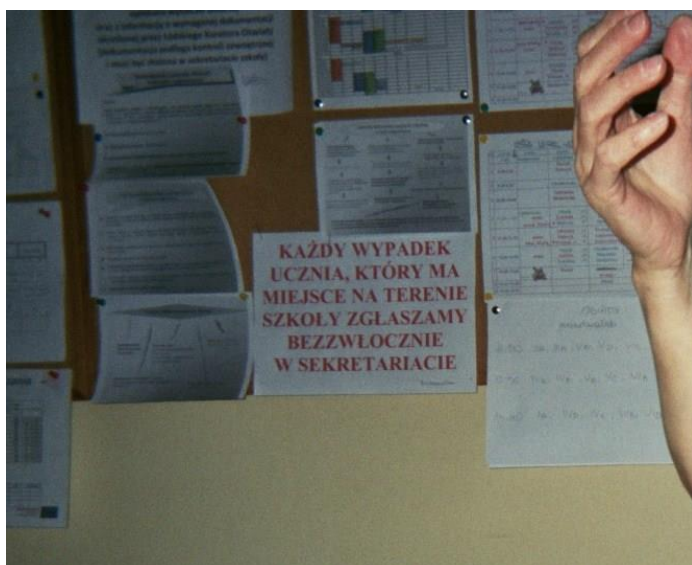
Zdjęcie nr 18. Wykonane przez badacza. Przedstawia informację umieszczoną nad wejściem do szatni.



Zdjęcie nr 19. Wykonane przez badacza. Przedstawia informację umieszczoną na kratkach przed wejściem na główny korytarz szkoły.



Zdjęcie nr 20. Wykonane przez uczniów.
Nie zostało umieszczone na kolach.
Przedstawia informację umieszczoną na drzwiach do toalety.



Zdjęcia nr 21. Wykonane przez nauczyciela.
Przedstawia informację umieszczoną na tablicy
w pokoju nauczycielskim.

Treści powyższych komunikatów formułowane były wprost do uczniów i rodziców i stanowiły „mapę” umożliwiającą poruszanie się w przestrzeni szkoły. Narzucały konkretne zachowania, zakazując lub nakazując. Obecne w przestrzeni były również „drogowskazy” bardziej niejawne, symboliczne, ale równie wymowne np. w postaci specjalnych drzwi bez klamki do pokoju nauczycielskiego. Pokazują one, że to jest przestrzeń wyłącznie dla

nauczycieli, symbolizują zamknięcie i ekskluzywność. Formułowane zakazy i nakazy w postaci powyższych komunikatów a także wszelkie regulaminy np. dotyczące zachowania na świetlicy, zachowania w czasie przerwy, które w badanej szkole konstruowane były bez udziału uczniów jedynie z pozycji nauczyciela mogą świadczyć o zewnętrznym usytuowaniu wartości. Potwierdzeniem mogą być również omawiane podczas prowadzenia obserwacji wydarzenia szkolne, konkursy, rajdy, szkolne apele. Mimo, iż nauczyciele deklarowali, że są to wydarzenia dla uczniów i z myślą o nich, uczniowie w trakcie badań nie brali udziału w ustaleniach i przygotowaniach. Przykładem może być następująca sytuacja w klasie, kiedy pedagog i nauczyciel omawiają, w obecności uczniów, przygotowania do rajdu i zabawy w podchody:

P: a to mamy siedem grup tak?

N: tak tak wszystkich jest siedem... a komu przydzielamy nagrodę?

P: no nie wiem

N: nie róbmy rywalizacji niech każdy coś dostanie

P: a ja myślę, że róbmy to podnosi atrakcyjność ...

Uczeń: jeśli chodzi o te podchody to ja chciałbym..

N: (nauczyciel przerywa) ...ale my to dopiero ustalamy ...no patrz gumowe ucho się znalazło o wszystkim się dowiesz w swoim czasie teraz zajmij się książką...

W świetle tego przykładu uczniowie nie mogą wypowiedzieć się w tej kwestii, są niejako zobowiązani przyjąć te wartości, które są preferowane przez nauczycieli i są bezdyskusyjne. Nawiązując do sformułowanych już wniosków dotyczących przebiegu lekcji, charakteru i specyfiki nawiązywanych relacji wydaje się słusznym postawienie tezy, że uczniowie nie są przygotowywani do podejmowania samodzielnych decyzji i wyborów. Pewnym symptomem zmiany w kierunku dopuszczenia uczniów do głosu jest próba wdrożenia projektu mediacji rówieśniczych, ale już analiza procesu wprowadzania i jego efektów, dokonana w kolejnym rozdziale, poddaje w wątpliwość ową zmianę.

W kontekście preferowanych i przekazywanych wartości wielokrotnie ujawniały się w przestrzeni szkoły sprzeczności i niejasności między tym, jakie są deklarowane wartości i

deklarowany proces ich konstruowania a tym, jakie podejmuje się w tym obszarze działania. Przykładem takiej niezgodności, niespójności jest zderzenie tego, co już zostało powiedziane w rozdziale dotyczącym fizycznej przestrzeni, czyli dbałości szkoły, nauczycieli o wartości materialne, estetyczne o to, co zewnętrzne, namacalne i dostrzegalne, z tym, co deklarowane. Widoczne to jest chociażby w postaci sentencji widniejącej na głównej ścianie korytarza, którą przedstawia poniższa fotografia.



Zdjęcie nr 22. Wykonane przez badacza, przedstawia sentencje, która widnieje w centralnej części korytarza szkoły.

Paradoks czy niezgodność, o której mowa jest jeszcze bardziej podkreślony, widoczny w odniesieniu do formułowanych przez nauczycieli mocnych stron szkoły, które mają zachęcać uczniów i rodziców do zapisania dziecka do tej właśnie szkoły. Zalety te umieszczone są na tej samej tablicy, co powyższa sentencja. Czołowe miejsce wśród nich zajmują następujące określenia: bardzo dobra baza dydaktyczna, pracownie przedmiotowe wyposażone w sprzęt multimedialny i komputerowy, nowoczesny plac zabaw i sala zabaw ruchowych, estetyka szkoły na wysokim poziomie.

Próbując wyjaśnić zaistniały paradoks wydaje się, iż wartości dominujące w obecnej popkulturze między innymi takie jak niemal maniackalne dążenie do „posiadania” nowoczesnych gadżetów, zdobyczy techniki, czy też obsesyjne dbanie o „zewnętrzność”,

estetyzacja wszystkiego, doskonałość w każdej sferze życia, niejako odbijają się w szkolnej rzeczywistości, używając określenia M. Foucaulta „ujarzmiają” ją w określony sposób.

Rozdział 8. Podejścia mediacyjne w szkole – ich miejsce i znaczenie

Na wstępie niniejszego rozdziału opisany zostanie przebieg procesu realizacji projektu pt. „MR- Mediacje Rówieśnicze” mającego na celu wprowadzenie mediacji do szkoły, w której zrealizowano badania. W dalszej części postaram się na podstawie wyników badań ukazać paradoks mediacji realizowanych w szkole, które w takiej formie stają się narzędziem władzy „rządomyślniej”, „łagodnej” w „aerozolu”, przyczyniają się do pozorowania relacji społecznych, ale jednocześnie są pewną formą „zachwiania” istniejących schematów i ujawniają to, co dotychczas było niewidoczne. W tym kontekście kluczowe będzie nawiązanie do zaprezentowanych wcześniej poglądów Ch. Mouffe³⁸³ identyfikującej „paradoks demokracji” i formułującej koncepcję „demokracji agonistycznej” odnoszącej się do politycznej rzeczywistości, ale przydatnej również do rekonstrukcji szkolnej przestrzeni. Autorka uznaje bowiem politykę jako zbiór praktyk i instytucji organizujących ludzką koegzystencję. Przy czym podkreśla, że w działalności politycznej występują antagonistyczne napięcia, którym nadawanie cywilizowanej formy jest zadaniem demokracji. Odróżnia ona właściwy antagonizm od agonizmu, gdzie antagonizm istnieje między osobami, które nie posiadają wspólnej, symbolicznej przestrzeni i są wrogami. Agonizm jest relacją między przeciwnikami dzielącymi jednak wspólną symboliczną przestrzeń, ale chcą ją inaczej organizować – są „przyjaznymi wrogami”. Agonistyczna demokracja akceptuje to, że niemożliwe jest doprowadzenie do ostatecznego i trwałego pojednania a konflikty i podziały stanowią nieodłączne składniki polityki. Przeciwieństwa i sprzeczności nie da się bowiem całkowicie wyeliminować, ale można poskromić, uładzić, załagodzić. Zdaniem autorki uprawnienie konfliktu i uznanie jego nieredukowalności przeciwdziała niebezpieczeństwu jego wygaszania prowadzącemu do bierności, rozczerowani, braku własnych przekonań a w perspektywie eskalacji antagonizmów. Podsumowując można stwierdzić, że konflikt jest tutaj wartością. Racjonalny konsensus jest fikcją, iluzją i ułudą³⁸⁴. Wiąż między „nami” i „nimi” powinna być zachowana, ale z drugiej strony kluczowe jest

³⁸³ Ch. Mouffe (2000) *Paradoks demokracji...* op., cit.,; Ch. Mouffe (2015) *Agonistyka...*, op., cit.

podkreślenie różnic. Przeciwnicy dzielą wspólną przestrzeń symboliczną mimo, że są w konflikcie.

Jeśli przyjmiemy założenie Ch. Mouffe, że pozorny konsensus, czyli jedynie zewnętrzne ułożenie konfliktów, uniewidzialnienie ich, schowanie pod płaszczyk zgody, tylko „podminowuje demokratyczne instytucje i przysłania możliwość zmiany”, w takim razie to, co się zaszło w szkole może być interpretowane jako niekorzystne. Próby wprowadzenia mediacji rówieśniczych mogą przyczynić się do ukrycia owych konfliktów i sytuacji trudnych.

8.1. Realizacja projektu „MR - mediacje rówieśnicze”

Bezpośrednią inspiracją do zainteresowania się tematem mediacji przez szkołę było uczestnictwo dyrektora i pedagoga w studiach podyplomowych z mediacji społecznej realizowanych na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Kilku nauczycieli brało udział również w szkoleniach dotyczących mediacji organizowanych przez stowarzyszenie mediatorów i ośrodek doskonalenia nauczycieli. Projekt, który zakładał wprowadzenie mediacji rówieśniczych do przestrzeni szkoły powstał z inicjatywy dyrektora i był bezpośrednim efektem uczestnictwa w studiach podyplomowych z mediacji społecznej. Zainteresowanie mediacją, jako alternatywnym sposobem rozwiązywania konfliktów było potęgowane również, przez dyskurs medialny, jaki wokół szeroko pojmowanego tematu szkoły, jej organizacji i potrzeby zmian toczy się od dawna. Oczekiwania wobec szkoły, a tym samym nauczycieli, dotyczące wypracowania sposobu radzenia sobie z rosnącą agresją uczniów i narastającymi problemami wychowawczymi, o których niemal nieustannie donoszą media, były bardzo widoczne. Ciągła krytyka tego, co dzieje się w szkole powoduje, że nauczyciele wyczuwają presję konieczności wprowadzenia zmian. Z jednej strony, co pokazują wyniki prezentowanych badań, nauczyciele boją się zmian szczególnie tych narzuconych, wymaganych i kontrolowanych zewnętrznie, z drugiej zaś widzą potrzebę gruntownych przemian.

Projekt zakładał promocję i rozpowszechnienie mediacji poprzez przygotowanie grupy uczniów do pełnienia roli mediatorów w szkolnej przestrzeni. Pierwszym etapem realizacji

projektu było przeprowadzenie trzech lekcji w klasach piątych i szóstych, na których uczniowie dowiadawali się podstawowych informacji na temat mediacji: czym jest, jakie są jej zasady, w jakich sytuacjach wykorzystuje się mediację. W kolejnym etapie chętni uczniowie, zainteresowani mediacją i chcący dowiedzieć się czegoś więcej na ten temat, odbywali „szkolenia bardziej zaawansowane przygotowujące do roli mediatora” – jak określał je pedagog. W czasie tych spotkań uczniowie ćwiczyli scenki, początkowo wymyślone sytuacje poddawali mediacji, a następnie sytuacje faktyczne, które wydarzyły się na świetlicy. Zajęcia te odbywały się w małych grupach w gabinecie dyrektora, którego zdaniem takie „*niecodzienne miejsce zajęć podniosło rangę mediacji i jednocześnie przyczyniło się do odczarowania przestrzeni gabinetu dyrektora z aury miejsca nie dla uczniów.*” Można powiedzieć, że jest to sposób minimalizowania władzy, ale z drugiej strony również podkreślenie ekskluzywności tego miejsca, które okazało się nadal tylko dla wybranych uczniów - mediatorów.

Po zakończeniu cyklu spotkań w czasie apelu szkolnego poinformowano wszystkich uczniów i nauczycieli o dyżurach mediatorów. Ogłoszony został również konkurs na projekt logo/symbolu, który ma być umieszczony na znaczku/odznace mediatora.

Kolejnym krokiem było wyodrębnienie specjalnego pomieszczenia przeznaczonego do prowadzenia mediacji. Początkowo zachęcanie uczniów do zgłaszania swoich konfliktów mediatorom, z inicjatywy pedagoga, odbywało się poprzez niewerbalne oddziaływania promujące mediację takie jak plakaty, hasła reklamujące, ale także tworzącą się wokół mediacji grupę, która wzbudzała zainteresowanie innych. Początkowo mediatorzy, w czasie swoich dyżurów, przychodzili na świetlicę i pytali czy nie doszło do konfliktów i czy ktoś z obecnych uczniów chciałby w tej sprawie spotkać się z mediatorem. W pewnym sensie dochodziło do sytuacji, kiedy konflikty jak mówią uczniowie „*wyciągane były na siłę*” lub celowo wymyślane po to, aby „*urwać się ze świetlicy*”. Sytuację tę ilustruje wypowiedź jednego z mediatorów: „*u nas w szkole to często jak ktoś idzie na mediację to tak jakby dla zabawy tylko oni one się kłócą i przychodzą tylko, dlatego, że im się nudzi na świetlicy, bo tak naprawdę, bo inne dzieci chcą się bawić jakoś a tam na świetlicy nie ma zabawy i one wymyślają takie głupotki, bo myślą, że jak pójde na mediację to będzie ciekawiej a Pani ich nie zaprowadzi to mogą w międzyczasie trochę po szkole pobiegać*”

Wszystkie osoby, które zgłaszały się ze swoimi konfliktami do pedagoga otrzymywały informację o możliwości skorzystania z mediacji. Stopniowo pojawiały się pierwsze

zgłoszenia na mediację, dotyczyły one zarówno konfliktów indywidualnych jak i grupowych. Były to zazwyczaj konflikty między uczniami, ale jak deklaruje dyrektor szkoły zdarzyły się również konflikty nauczyciel-uczniowie czy uczeń klasa. Widoczna była otwarta postawa uczniów zarówno kandydatów na mediatorów chcących nauczyć się czegoś nowego, jak i tych, którzy kierowani ciekawością chcieli uczestniczyć w mediacji. Uczniowie nie do końca świadomie decydowali się na pomoc mediatora, widoczne były symboliczne naciski pedagoga w postaci zapewnień, że to jedyne dobre rozwiązanie, że tak naprawdę strony nic nie tracą i warto spróbować. Pytania dotyczące zgody często zadawane były w obecności osób bezpośrednio niezaangażowanych w konflikt np. wychowawcy, innych uczniów czy rodziców. Wyrażenie zgody na udział w mediacji w wielu przypadkach było jedynie pozorne bez wcześniejszej znajomości zasad i wynikało w dużej mierze z presji otoczenia. Uczniowie nie mieli świadomości, że w czasie mediacji oprócz mediatora – ich rówieśnika obecny będzie również pedagog lub inny nauczyciel zaangażowany w projekt.

Należy podkreślić, iż sposób rozumienia mediacji przekazywany w czasie spotkań z uczniami ograniczał się do technicznego, wąskiego jej pojmowania. Mediacja wiązana była jedynie z sytuacjami konfliktowymi, postępowanie mediacyjne przebiegało według precyzyjnie określonych zasad mediacji i zgodnie z wyznaczoną procedurą, której symbolem mogą być trzy krzesła ustawione w ten sposób, że mediator zawsze jest po środku a skonfliktowane strony naprzeciw mediatora, po lewej i prawej stronie. Zdaniem pedagoga szkolnego sztywna procedura mediacji, którą stosowano pomagała uczniom, bo jak deklarował „*są jasne reguły a dzieci to lubią*”. Osoby zaangażowane w realizację projektu były, jak same się określały „*strażnikami zasad i procedur*”, przyglądając się mediacjom najczęściej korygowały wypowiedzi mediatorów i czuwały nad poprawnością stosowanej procedury. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji można stwierdzić, że sztywna procedura wynikająca z traktowania mediacji, jako techniki przyczyniała się do nadania jej sztucznego, formalnego charakteru a w konsekwencji do usztywnienia relacji społecznych. Również sytuacje konfliktowe były sztucznie wypreparowane. Zgoda na mediację powodowała, że dany konflikt wyciągany był niejako „na świecznik”, czyli rozpatrywany, analizowany, oglądany przez wszystkich uczniów-mediatorów, zaangażowanych nauczycieli, pedagoga czasem również dyrektora. Zarówno uczniowie-mediatorzy, jak i inni decydujący się na udział w mediacji, nie czuli się swobodnie w tak zaaranżowanych sytuacjach. Wyraźnie widać było skrępowanie i zażenowanie, relacje stawały się nienaturalne. Można powiedzieć, że dostrzegalne było w pewnym sensie mechaniczne przełączanie się z naturalnych,

autentycznych relacji społecznych na procedurę mediacji i odwrotnie. Zatem wprowadzenie mediacji sprzyjało zachowaniom nieautentycznym, utrzymywało grę pozorów: pozorna zgoda na mediację, pozorne rozwiązanie, pozorne dopuszczenie uczniów do samodzielnego rozwiązywania konfliktów.

W czasie rozmów z uczniami bez obecności nauczyciela – „strażnika zasad i procedur”- ich wypowiedzi były bardziej swobodne, nieschematyczne, a co za tym idzie wyłaniał się z nich szerszy obraz mediacji, bliższy podejściom mediacyjnym. Symptomatyczne są następujące wypowiedzi uczniów:

„mediacja to jest dla mnie... jest dosyć dobrą rzeczą, bo można pomagać swoim kolegom i nie tylko kolegom jakoś się dogadać... no nie wiem, co jeszcze mogę powiedzieć... to jest tak jakby sposób na życie w zgodzie.”

„mediacja dużo daje np. to, że się ma, że się myśli, że nie ma problemu, którego nie da się rozwiązać, wystarczy tylko chcieć rozmawiać”

„mediacja przydaje się codziennie nie tylko jak ktoś inny się kłuci... dla mnie to jest ważne z mediacji, że nie można oceniać innych mówić, że robią źle czy dobrze oni sami muszą do tego dojść i się przyznać i postarać się, żeby to naprawić”

„ja myślę, że ważne jest, że się wie, że konflikty muszą być i nie da się bez nich żyć tylko trzeba jakoś sobie z nimi radzić bez awantur, bicia, krzyków...jak już to wiem to inaczej patrzę na to, co się czasem u mnie w domu dzieje”

Uczniowie próbując charakteryzować mediację, określać jej sens, w swobodnej rozmowie, nie poddawani presji trzymania się schematów, nie korygowani przez nauczycieli nie sprowadzają jej jedynie do sytuacji konfliktowych, wyraźnie ich rozumienie, jakie wyłania się z powyższych wypowiedzi wybiega poza wąskie ramy technicznego traktowania mediacji.

Dostrzegają wagę mediacyjnego podejścia w budowaniu relacji społecznych w ogóle, nie tylko w przebiegu sytuacji konfliktowych, trudnych. Praca uczniów nad przygotowaniem wspólnych kolaży, ale też inne sytuacje poza pokojem pedagoga czy pokojem mediacji pokazały, że jeśli odejdą od schematu i wyraźnie wyznaczonych granic proceduralnych mediacji, relacje, jakie nawiązują i tworzą posiadają znamiona podejść mediacyjnych.

Prowadzone, w trakcie realizacji projektu, obserwacje pokazują, że niewielu nauczycieli było przygotowanych na zmiany wynikające z wprowadzenia mediacji. Mimo otwartej na nowe inicjatywy szkoły, o czym świadczą liczne projekty i szeroka współpraca nauczyciele niezaangażowani bezpośrednio w projekt prezentowali postawę oporu, nie ufali, wyśmiewali, ironizowali, jak wynika z wypowiedzi jednego z nich była to dla nich *„taka zabawa w mediację jakieś głupoty zamiast zająć się poważnymi rzeczami”*. Pedagog w rozmowie mówi o postawie nauczycieli, że *„oni jak gdyby tak nie podchwytyją, żeby się włączali tutaj w tą inicjatywę, na początku to było nawet takie podśmiewanie się czasami wytykanie a bo mediacja nic nie dała takie albo zdziwienie jak to on ma być mediatorem a nie radzi sobie z nauką i zachowaniem.”*

Dominującym sposobem wyrażania sprzeciwu wobec promowania takiego sposobu rozwiązywania sytuacji konfliktowych była ironia, wyśmiewanie, podważanie skuteczności mediacji, negowanie rozwiązań wypracowanych podczas mediacji, spychanie konfliktów z zaznaczeniem *„zobaczmy, co na to mediacja”*. Stosunek nauczycieli do mediacji był wyraźnie lekceważący, krytyka nie była formułowana, wprost ale była wyczuwalna w zachowaniach nauczycieli podczas spotkań poświęconych promowaniu mediacji czy w czasie zgłaszania konfliktów. Sprzeciw nauczycieli wyrażany był w sposób symboliczny z uwagi na to, że wyraźna deklaracja niezgody oznaczałaby podważenie zasadności pomysłu wdrażanego niejako z polecenia dyrektora szkoły. Opór wobec mediacji dyrektor szkoły wyjaśnia następująco: *„mnie to się wydaje, że to wszystko przez brak czasu, ten dziki pęd, bo najłatwiej jest powiedzieć tak i tak ma być bez dyskusji i to już się wydaje, że to już jest sprawa załatwiona i narzucenie swojego zdania załatwia wszystko a w mediacji no wtedy to nie jest tak. Tylko się tak wydaje w stosunku do dzieci do dorosłych, że powiemy tak ma być i już, bo na mediację to musi być czas na pytania, na zaufanie, na rozmowę i stąd może jest taka no może nie niechęć, ale taki brak tego czasu, tu wszystkim się śpieszy a tutaj trzeba by więcej tego czasu na to wszystko poświęcić i ja myślę, że głównie to przez to i może też to, że zawsze przed nowościami to jest taki opór bez względu na to, czym te nowości są, my już się przyzwyczailiśmy do tego, co było”*

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji można powiedzieć, że opór ten wynikał również z wcześniejszego nieprzygotowania nauczycieli do przyjęcia nowych rozwiązań, które w dużej mierze zostały im narzucone a ich cel i sens nie do końca był zrozumiały. Taką postawę umocnił jeszcze fakt, że były to rozwiązania wprowadzane przez dyrektora niejako z

perspektywy władzy, nie zostały poddane dyskusji w przestrzeni szkoły. Projekt wprowadzenia mediacji rówieśniczych do przestrzeni szkoły opracowany był przez dyrektora i realizowany w szczególności przez nauczycieli będących z nim w bliskiej relacji. Sprzeciw nie odnosił się do mediacji, jako takiej, jej zasad, sensu, znaczenia, ale był wynikiem niezgody wobec zewnętrznych rozwiązań. Istotne było również to, że wprowadzenie mediacji do przestrzeni szkoły tak naprawdę spowodowało zachwianie jej dotychczasowej struktury, utrwalonej, od lat niezmienniej. Wynika z tego inna przyczyna dystansowania się nauczycieli wobec alternatywnego sposobu rozwiązywania konfliktów, jakim jest mediacja, która pozbawia nauczycieli możliwości decydowania jak dany konflikt, czy sytuacja trudna będą rozwiązane. Można powiedzieć, że jest to zupełne odwrócenie dotychczasowego myślenia o konfliktach między uczniami i sposobach ich rozwiązywania. Do tej pory to nauczyciel miał decydujący głos, to on rozstrzygał na czyją korzyść dany konflikt zostanie rozwiązany. Wydaje się zatem naturalne, że widoczny był silny opór przed przyjęciem tego, co nowe, nieznane, a dodatkowo całkowicie odwracające dotychczasowy sposób myślenia o konflikcie ale też o sobie i swojej roli w ich rozwiązywaniu.

Duże znaczenie dla pozycji mediacji w szkolnej przestrzeni miało również otoczenie szkoły, na które składały się szczególnie „zaniedbane środowiska”, z którymi jak twierdzą nauczyciele „czasem nie da się inaczej, trzeba jasno i prosto”, czyli należy podać gotowe rozwiązanie, rozstrzygnąć na czyjąś korzyść. Tak o barierach tych mówi jeden z nauczycieli: „mamy rodziców i mamy dzieci i rodzice nie wychowują tych dzieci tak mediacyjnie do rozmów tylko do żądać no i nawet jak my próbujemy to nie wychodzi, bo dzieci są bardzo często niekulturalne rodzice nie wszyscy, bo są fantastyczne dzieci fantastyczni rodzice, z którymi rozmawiamy dochodzimy do porozumienia, ale wszyscy są na pewnym poziomie jest część takich rodziców i takich dzieci tak wychowanych, że nie da się no już nie chcą takiego słowa użyć, że wręcz chamsko się czasami zachowują teraz bardzo trudno no bardzo trudno jest w takiej sytuacji tutaj prowadzić te mediacje prawda i wtedy taki nauczyciel do jakiegoś tam doprowadzony momentu to też staje murem i nie da się go przebić”.

Zdaniem nauczycieli rodzice, a także dzieci wychowujące się w tych „zaniedbanych środowiskach” często nie potrafią porozumiewać się inaczej jak w sposób siłowy, wykorzystując agresję słowną i fizyczną. Takie rozwiązania, a także wieloletnie nawarstwione konflikty z tych środowisk przenoszone są do przestrzeni szkoły. Nauczyciele deklarują, iż zmuszeni, prowokowani są do przyjmowania podobnych postaw i reakcji.

Znacznie bardziej otwartą postawę wobec nowej alternatywy, jaką była mediacja przyjmowali uczniowie. Szczególnie ci pełniący rolę mediatorów traktowali swoje zadania bardzo poważnie. W czasie spotkań z zaangażowaniem analizowali prowadzone przez siebie mediacje, poddawali dyskusji trudności, jakie się pojawiły i poszukiwali rozwiązań. Z jednej strony pełnienie roli mediatora dawało im wiele satysfakcji z drugiej zaś potrafili dostrzec liczne problemy wynikające z ich uwikłania w konflikty swoich rówieśników. Przykładem może być wypowiedź jednego z nich: *„ja się trochę boję czasem prowadzić mediację i tak się często zastanawiałem, bo przeraża mnie to, że jak by się coś nie powiodło to któraś z tych stron może oskarżyć mnie o faworyzowanie i się boję tego. Jestem też czasem rozczarowany, że coś się nie udało, że ktoś nie chciał z nami rozmawiać albo też, że pogodzili się tylko dla zabawy albo, dlatego, że była przy tym pani a czułem, że tak do końca nie myślą”*

Świadczy to nie tylko o autentycznym i poważnym traktowaniu swojej roli, ale również o dużym poziomie refleksyjności uczniów. Analiza zebranego materiału pokazuje również, że „bycie mediatorem” wiązało się z nobilitacją, pewnym wyróżnieniem, a co za tym idzie, wzrostem poczucia własnej wartości uczniów, co zdaniem nauczycieli przyczyniało się do poprawy wyników w nauce. Nie pozostawało to bez znaczenia dla relacji kształtujących się w przestrzeni szkoły. Uczniowie-mediatorzy czuli się wybrani, wyjątkowi, rola, jaką pełnili pozwalała zmniejszyć dystans dzielący ich od nauczycieli szczególnie tych, którzy zaangażowani byli w projekt. Zdarzały się również sytuacje, w których nauczyciel wykorzystywał fakt, że uczeń jest mediatorem, jako argument przeciw niemu podkreślając *„jak to, jesteś mediatorem i tak się zachowujesz, to jest niedopuszczalne”*. Jak deklarują nauczyciele największym dla nich zaskoczeniem w trakcie realizacji projektu było to, że *„najlepiej, jako mediatorzy sprawdzają się tzw. uczniowie trudni, problemowi, wymagający największej uwagi.”* Decyzja o włączeniu tych konkretnych uczniów do projektu była zewnętrzna, jak wynika z rozmowy z pedagogiem *„dyrekcja ustaliła, że może takie spotkania i sama funkcja mediatora wpłyną na motywację do lepszego zachowania takich uczniów”*. Długotrwałe obserwacje pokazały, że przygotowanie uczniów określanych, jako „trudnych” do pełnienia roli mediatora stało się pewną regułą. Zadania z tym związane nakładane na ucznia wymagały częstego kontaktu z pedagogiem, co z kolei umożliwiało stałą kontrolę zachowania danego ucznia. Z uwagi na to, iż mediacje najczęściej odbywały się na przerwach uczniowie „trudni” byli niejako unieszkodliwieni w momencie, kiedy dochodziło do największej liczby konfliktów. Wyróżnienie i nobilitacja wynikająca z funkcji mediatora powodowały z kolei zwiększenie dystansu i utrudnienia w nawiązywaniu relacji pozostałych

uczniów z mediatorami, którzy traktowani byli jak wysłannicy nauczycieli, stawali się przedłużeniem władzy nauczycieli. Uczniowie obawiali się, że mediatorzy będą „donosić” o wszystkim nauczycielom. Sami mediatorzy dodatkowo wzmacniali obawy pozostałych uczniów przyjmując często postawę wyższości wobec nich. Jako przykład może posłużyć krótki dialog jednego z mediatorów z uczennicą, która weszła do pokoju pedagoga w czasie zajęć z mediacji:

M: Czego tu chcesz, nie chodzisz na mediację to wypad U: Nie twoja sprawa nie ma pani pedagog?

M: nie ma, nie zapisywała cię pani na ostatniej stronie w zeszycie? Nie! To idź stąd, bo są mediacje nie widzisz tu są sami mediatorzy! Wypad powiedziałem.

U: to nie twoja sprawa (dziewczynka się rozplakała i wyszła)

Dystans między mediatorami a pozostałymi uczniami wynikał, również w wielu przypadkach z przewagi związanej z wiekiem, ponieważ mediatorzy najczęściej byli przedstawicielami ostatnich klas. Paradoksalnie działania zmierzające do wprowadzenia mediacji do szkoły w wielu sytuacjach przyczyniały się do powstawania blokad i trudności w relacjach.

Próbując określić miejsce mediacji w szkolnej przestrzeni należy również powiedzieć, że w początkowej fazie realizacji projektu mediacja była przestrzenią rzeczową, wyizolowaną wyspą, obcym elementem, który stopniowo, nie bez trudności wtapiał się w przestrzeń szkoły. Można powiedzieć, iż powoli, poprzez długotrwały proces, tworzyła się przestrzeń wokół mediacji. Osoby zaangażowane deklarowały, iż „*tworzy się klimat mediacji*”, „*nie ma zamiatania pod dywan*”, „*pojawia się szacunek do mediacji*”, „*poszerzają się kręgi mediacji*”, „*mediacja zaczęła przenikać do innych środowisk*”. Można było zauważyć pewne tendencje ku podejściom mediacyjnym, ku równoważeniu relacji społecznych przejawem może być stworzenie tzw. „strefy ciszy”, czyli pomieszczenia gdzie uczniowie mogą w ciszy zjeść śniadanie, czy organizacja wspólnego meczu nauczyciele kontra uczniowie, lub też zaangażowanie uczniów w urządzenie pokoju mediacji. Zmiany te obserwowano również w obszarze języka jakim posługiwali się nauczyciele i uczniowie. Zdomowiły się w szkolnej przestrzeni takie określenia jak porozumienie, mediacja, mediator, wzajemna zgoda, rozmowa dialog, mediacyjna postawa. Wydaje się, iż zapal zarówno aktywnych nauczycieli, jak i

uczniów w promowaniu mediacji wyraźnie słabł. Przyczyną takiego stanu może być silny opór pozostałych uczestników przestrzeni szczególnie nauczycieli, ale także oczekiwanie namacalnego, szybkiego, spektakularnego efektu, które z kolei wywołane było przez presję ze strony otoczenia.

W tym miejscu warto odnieść się do poglądów E. T. Halla³⁸⁵, który mówi o „wypowiedziach/przesłaniach” (message) „szybkich” i „powolnych”, które to mogą zachodzić odpowiednio w dwóch kontekstach: „ubogim (prostym)” i „bogatym (złożonym)”. Dla rozróżnienia kontekstów ważna jest ilość informacji, które zawarte są w samej wypowiedzi/przesłaniu, tych znaczeń, które są bezpośrednio przekazane w porównaniu z tymi, które są ukryte w kontekście i wymagają odczytania. Ubogie kontekstowo przesłanie charakteryzuje się jasnością i precyzją przekazywanych informacji, które z łatwością mogą być rozszyfrowane. W przesłaniu bogatym (złożonym), z uwagi na jego skomplikowanie, proces odkodowania, odczytania informacji wymaga długiego czasu³⁸⁶. Dla lepszego zrozumienia stanowiska autor podaje przykłady przeciwstawnych par przesłań „szybkich” i „powolnych”: „proza- poezja, tytuły – książki, informator – ambasador, tekst propagandowy - expose zawierające detaliczne opinie, rysunek humorystyczny - tekst wygrawerowany, reklama TV - seria emisji telewizyjnych pogłębiających temat, małżeństwo hollywoodzkie (szybkie) - małżeństwo spełnione we wszystkich wymiarach, przejście na Ty w USA - przejście na Ty w Niemczech, reprodukcja dzieła sztuki, dzieło sztuki, manipulacja - szczerza przyjaźń”³⁸⁷.

Nawiązując do podejść mediacyjnych rozumianych, jako jeden z możliwych sposobów budowania relacji, których efektem jest między innymi to, co w przestrzeni społecznej symboliczne/niewidzialne, niewypowiedziane, należy podkreślić, iż mieszczą się one w kontekście bogatym (złożonym). Zatem nasycanie relacji społecznych, kształtujących się w przestrzeni szkoły mediacyjnym podejściem nastawionym na dialog i porozumienie związane jest z przekazem powolnym, stopniowym, wymagającym czasu i uważności. Uchwycenie istoty podejść mediacyjnych, które dotyczą subtelnej tkanki relacji społecznych nie jest łatwe do odczytania, odkodowania szczególnie, że w pewnym sensie stanowią odwrócenie zasad, które dominowały. Wracając do wcześniej przytoczonych wyników badań nasuwa się

³⁸⁵ E. T., Hall (1984), *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, trad. A.-L. Hacker, Paris, s. 78-70.

³⁸⁶ Tamże, s. 261-262.

³⁸⁷ Tamże, s. 79.

konstatacja, iż oczekiwania formułowane przez szkołę są wprost przeciwne. Brak czasu i presja uzyskiwania szybkich i co ważne mierzalnych, widzialnych efektów, mocno determinuje działania podejmowane w szkolnej przestrzeni.

8.2. O paradoksie mediacji w szkole

Analiza zebranego materiału badawczego i jednocześnie odniesienie do zasygnalizowanej już w pierwszej części pracy, kategorii władzy „rządomyślnej” zaproponowanej przez M. Foucaulta, pozwoliły ujawnić paradoks mediacji obecny w szkolnej przestrzeni. Dzięki spojrzeniu na szkołę przez pryzmat „rządomyślności” możemy dostrzec to, co do tej pory było niewidzialne, możemy ujawnić i unaocznić więcej, spojrzeć szerzej, nie bardziej krytycznie a z większym zrozumieniem na to, co dzieje się w jej przestrzeni, bez ocen i obwiniania którejś ze stron, bo obie są niewątpliwie „rządzone”. Trzeba podkreślić, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są uwikłani w powszechne oczekiwanie demokratyzacji szkoły, dopuszczania uczniów do głosu, rezygnacji z dyscypliny rygoru i kar, szkoły bez przemocy, potrzeby alternatywnych rozwiązań konfliktów, upodmiotowienia uczniów, autonomii uczniów, obie strony są w pewnym stopniu „ujarzmiane”. W perspektywie M. Foucaulta „ujarzmianie” odnosi się do wytwarzania podmiotowości i mieszczą się w nim nie tylko dyrektywne, ale równie mocno zniewalające, niedyrektywne oddziaływania wychowawcze. Szczególnie istotne jest, iż „ujarzmianiu (subiektyfikacji) podlegają w tym samym stopniu obie strony wychowawczego oddziaływania: nie tylko wychowankowie, lecz także wychowawcy. Ujarzmianie nie jest, bowiem czynnością dokonywaną przez jednostkę wobec innych jednostek, lecz procesem anonimowym, który wikła wszystkie strony interakcji w grę tożsamości i scenariuszy postępowania”³⁸⁸. Można zatem powiedzieć, iż „ujarzmianie” jest procesem trudnym do zidentyfikowania przez same jednostki, nie jest możliwe określenie jego bezpośrednich źródeł i kierunków.

Wracając do kategorii „rządomyślności” kluczowej dla niniejszych analiz warto podkreślić, że T. Lemke, w swojej koncepcji nowej władzy M. Foucault odsyła do starszego znaczenia pojęcia „rządzenie” zakładającego jego szerokie rozumienie, w którym

³⁸⁸ M. Czyżewski (2013) *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, nr 2, s. 47-48.

odnosiło się ono nie tylko do „rządzenia” państwem czy administracją, ale również kierowania rodziną, dziećmi, duszą czy zarządzania domem³⁸⁹. Jak sam M. Foucault mówi „(...) owo pojęcie rządów, które wydaje mi się dużo bardziej poręczne od pojęcia władzy, pod warunkiem, rzecz jasna, że „rząd” rozumiemy nie w wąskim i aktualnym sensie najwyższej instancji władzy wykonawczej i administracyjnej w ramach systemów państwowych, lecz w znaczeniu szerokim, a skądinąd także starym, obejmującym mechanizmy i procedury służące kierowaniu ludźmi, kierowaniu ich prowadzeniem się, prowadzeniu ich prowadzenia”³⁹⁰.

Kluczowe jest to, że termin „rządomyślność” zrywa z binaryzmem, dualizmem, władzy związanej z przemocą lub konsensem³⁹¹. Z perspektywy „rządomyślności” zdaniem T. Lemke nie można ufać rozróżnieniom podmiotowości od władzy, bo rządzenie to jest pewne kontinuum, które rozciąga się od rządzenia w sensie politycznym po różnego rodzaju „techniki siebie”³⁹². Zatem władza nie zawsze musi być związana z naciskiem i dominacją. Jak postuluje M. Foucault „trzeba skończyć raz na zawsze z opisywaniem efektów władzy w terminach negatywnych: władza „wyklucza”, „uciska”, „tłumi”, „cenzuruje”, „abstrahuje”, „maskuje”, „skrywa”³⁹³, bo gdyby rzeczywiście „miała za zadanie jedynie represjonować, gdyby działała wyłącznie jak cenzura, wykluczenie, blokada, odrzucenie, a więc na modłę wielkiego superego, gdyby, zatem działała tylko w sposób negatywny, byłaby bardzo krucha. Jeśli jest silna, to dlatego, że wywołuje pozytywne skutki na poziomie pragnienia (...)”³⁹⁴. Można powiedzieć, że im bardziej władza jest „rządomyślna”, subtelna, rozmyta, im bardziej jej nie widać tym bardziej jest niebezpieczna, bo nie wywołuje oporu, inni godzą się na taki rodzaj rządzenia mając świadomość, że sami sobą zarządzają ale też sami są odpowiedzialni za decyzje jakie podejmują i ponoszą ich konsekwencje. „Sztuka rządzenia” nie polega bowiem na zakazach i nakazach, lecz na oddziaływaniu pośrednim – na kierowaniu tym, jak

³⁸⁹T. Lemke (2010) *Foucault, rządomyślność, krytyka*, tłum. J. Maciejczyk, „Recykling Idei”, <http://recyklingidei.pl/lemke-foucault-rzadomyslność-krytyka> (18.02.2016)

³⁹⁰ M. Foucault (2014) *Rządzenie żywymi*, tłum. M. Herer, Warszawa, s. 33.

³⁹¹T. Lemke (2010) *Foucault, rządomyślność*, op.cit.

³⁹² Tamże.

³⁹³ M. Foucault (2009), *Nadzorować i karać*, op., cit., s. 189.

³⁹⁴ M. Foucault (2013) *Władza a ciało*, w: *Kim pan jest profesorze Foucault. Debaty, rozmowy, polemiki*, tłum. K. Jaksender, s. 349.

ludzie kierują sami sobą”³⁹⁵. Jak podkreśla M. Foucault „człowiek nie rezygnuje tu z własnej woli, lecz po prostu chce, by jego wola podporządkowała się woli innego. (...) Stale obecne są tu obie jednostki woli. Żadna z nich nie znika, nie ustępuje drugiej. Współistnieją one połączone ze sobą w szczególny sposób – żadna nie zastępuje ani nie ogranicza innej, obie są stale obecne, ale w taki sposób, że jedna w całości i zawsze chce tego, czego chce druga”³⁹⁶. Relacja zatem „ma charakter swobodny, dobrowolny i nieograniczony.” Kierowanie nie opiera się na nacisku, sankcji i przymusie. „Tam, gdzie w grę wkracza groźba, sankcja sprawiająca, że kierowany podlega przymusowi, tam wychodzimy poza ramy kierowania”³⁹⁷. Prawdziwy cel kierowania zdaniem M. Foucaulta nie jest zewnętrzny taki jak osiągnięcie bogactwa czy zdrowia jest bardziej wewnętrzny, czyli osiągnięcie doskonałości, spokoju duszy, „nieobecności namiętności, panowanie nad sobą albo szczęśliwość, czyli pewien stosunek do samego siebie”³⁹⁸. E. Marynowicz-Hetka odnosząc się do oryginalnej wersji wykładu M. Foucaulta z 12 marca 1980 roku używa określenia stosunek „od siebie do siebie” (*de soi a soi*). Zwraca również uwagę na istotną kwestię zamiany pojęcia „on conduit” czyli „prowadzenie” na posiadające mocniejszy bardziej zdecydowany wydźwięk termin „la direction”, inaczej „kierowanie”³⁹⁹.

Odnosząc się do wyników badań można powiedzieć, że z jednej strony próba wprowadzenia mediacji do szkoły poprzez utworzenie grupy mediatorów rówieśniczych, których zadaniem jest rozwiązywanie konfliktów wydaje się być odpowiedzią na rodzącą się potrzebę zmiany w kierunku demokratyzacji szkolnej przestrzeni z drugiej zaś przyczynia się do „łagodzenia” i uniewidzialniania twardej, i jak do tej pory widzialnej „władzy we krwi”. Mediacja, w pewnym sensie, stanowi narzędzie subtelnej, wyrafinowanej władzy, „rządzenia przez wolność”⁴⁰⁰. Pozornie daje uczniom możliwość wypowiedzenia się we własnej sprawie, decydowania o sobie, złudnie minimalizuje władzę i równoważy relacje, a w konsekwencji umożliwia swobodne przenikanie „władzy w aerozolu” do obszarów, w których twarda władza dyscyplinarna nie zawsze była obecna lub przynajmniej wywoływała wyraźny opór.

³⁹⁵ M. Czyżewski (2013) *W kręgu społecznej pedagogii*, Societas/Communitas, nr 2, s. 49.

³⁹⁶ M. Foucault (2014) *Rządzenie żywymi*, tłum. M. Herer, Warszawa, s. 232-233.

³⁹⁷ Tamże, s. 233.

³⁹⁸ Tamże, s. 234.

³⁹⁹ E. Marynowicz-Hetka (2013) *Pedagogizacja życia społecznego*, Societas/Communitas nr 2, s. 89-90.

⁴⁰⁰ Określenie zaczerpnięte od N. Rosa, op., cit.

Cel wprowadzenia mediacji podobnie, jak cel „kierowania zachowaniem innych”, w optyce M. Foucaulta również odnosi się do tego, co wewnętrzne, czyli osiągnięcia równowagi, spokoju ducha, wewnętrznego rozwoju⁴⁰¹. Jeden z nauczycieli zaangażowanych w projekt tak mówi o mediacji *„myślę, że to jest dobra metoda dla naszej społeczności szkolnej wiadomo konflikty były są i będą i jeżeli uczymy dzieci odpowiedzialności brania na swoje barki pewnych takich obowiązków, które są ważne w życiu każdego człowieka jest to z pewnością dla nich korzystne. Dzieci, które są mediatorami naszymi myślę, że bardzo rozwinęły się wewnętrznie mają większe poczucie wewnętrznej wartości nabyły również wielu umiejętności, które są przydatne tutaj, myślę, że to się sprawdza.”* Zatem nie chodzi tutaj o kierowanie kimś wbrew jego woli, ale właśnie zgodnie z nią, bo kto nie chciałby wewnętrznie się rozwijać i mieć przekonania o własnej wartości. Kierowanie, o którym mowa pojmowane jest, jako wykreślanie innym ich pola możliwości działania⁴⁰².

Mediacja stosowana w szkole paradoksalnie spowodowała, że konflikty, które miały być widzialne, jawne *„niezamiatane pod dywan”* stawały się coraz bardziej niewidzialne, ukrywane przez uczniów w obawie przed wyciągnięciem ich na świecznik. Pedagog w rozmowie wielokrotnie podkreślał, iż *„od kiedy mamy mediatorów wśród uczniów jakoś uczniowie przestali się kłócić albo sami rozwiązują we własnym gronie swoje konflikty, bo zgłoszeń prawie nie ma.”* W opinii pedagoga i dyrektora spektakularny efekt został osiągnięty. Zebrany materiał badawczy pokazuje, iż nie tyle uczniowie przestali się kłócić, co przestali mówić o swoich konfliktach w obecności nauczycieli.

Jednocześnie należy podkreślić, iż istnienie tego rodzaju „rządomyślnych”, łagodnych mechanizmów rządzenia nie redukuje występowania widocznych, twardych działań o dyscyplinarnym charakterze. Nie ma tutaj mowy o etapowych, linearnych przejściach od władzy dyscyplinarnej do „rządomyślnej”, te dwa warianty raczej współwystępują, wypełniają wolne fragmenty przestrzeni obok siebie. Ale zgodnie z tezą M. Czyżewskiego, o której była mowa w pierwszej części pracy im mniej władzy dyscyplinarnej tym więcej „rządomyślnej” i na odwrót. Władza dyscyplinarna jest nieodłącznym elementem codziennych praktyk w różnego rodzaju instytucjach, ale luki, szczeliny między nią wypełniają się (czy są wypełniane) „łagodniejszą” formą władzy a jednocześnie może

⁴⁰¹ M. Foucault (2014) *Rządzenie żywymi*, tłum. M. Herer, Warszawa, s. 234.

⁴⁰² M. Foucault, (1982) *Podmiot i władza*, Lewą Nogą nr 9, s. 174-192.

bardziej niebezpieczną, bo nie do końca zauważalną⁴⁰³. Występuje tutaj jakby przymus własnej woli, czyli nie musimy czegoś robić, dlatego, że ktoś nam karze tylko, dlatego, że sami tego musimy chcieć i chcemy. Mimo, iż ktoś nami kieruje, czy zarządza nie odczuwamy tego jako zewnętrznego przymusu, nacisku.

⁴⁰³ M. Czyżewski (2009) *Między panoptyzmem a ...* op., cit.

Zakończenie

Podjmując próbę podsumowania, warto jeszcze raz podkreślić, iż jednym z celów niniejszej pracy było rozpoznanie i rekonstrukcja przestrzeni społecznej szkoły poprzez analizę występujących w niej, specyficznie rozumianych, elementów symbolicznych/niewidzialnych i tworzących ją relacji społecznych. Mając na uwadze przyjęte, trójwymiarowe rozumienie przestrzeni społecznej, w procesie jej rekonstrukcji zwracano szczególną uwagę na elementy symboliczne/niewidzialne, jednocześnie nie pomijając przestrzeni fizycznej/rzeczowej, na której tle kształtowały się relacje społeczne. Jako jedno z kluczowych odniesień teoretycznych wykorzystano koncepcję podejść mediacyjnych z punktu widzenia której przyglądano się przestrzeni społecznej szkoły. Przyjęcie perspektywy podejść mediacyjnych i określenie ich stałych elementów pozwoliło wyodrębnić i scharakteryzować kluczowe konteksty na tle, których kształtują się relacje społeczne, czyli przestrzeń fizyczną/rzeczową i przestrzeń symboliczną/niewidzialną (Patrz narzędzie analizy zamieszczone w aneksie pracy).

Należy już na wstępie zwrócić uwagę na poziom trudności podjętych analiz wynikający, zarówno ze złożoności terenu badań jakim jest szkoła, jak i zmian zachodzących w niej w czasie zbierania materiału. Z perspektywy niniejszych badań przestrzeń szkoły jawi się jako wielowymiarowa i dwoista, ma to swoje konsekwencje, również w przyjętych koncepcjach i odniesieniach teoretycznych. Hybrydalna i skomplikowana rzeczywistość szkoły nie pozwoliła na użycie jednego, spójnego na poziomie teoretycznym, pryzmatu w procesie analizy i interpretacji materiału, co przysporzyło wielu trudności. Natomiast wspomniana już zmiana w postaci próby wdrożenia projektu, mającego na celu wprowadzenie do przestrzeni szkoły mediacji rówieśniczych, polegała niejako na włączeniu nowego, obcego elementu w sposób zewnętrzny, narzucony przez dyrekcję. Można powiedzieć, że taki sposób wprowadzenia zmiany jest spójny z uznaniem „zwnętrznego” usytuowania wartości, co wiąże się z wieloma barierami. Pomimo trudności, udało się uchwycić proces, „stawanie się zmiany” począwszy od negowania mediacji przez uczestników przestrzeni, po jej stopniową, częściową akceptację a w konsekwencji również powolną zmianę języka. Można powiedzieć, że dzięki próbie wprowadzenia mediacji

rówieśniczych ujawniło się to, co dla badacza początkowo było niewidoczne, czyli faktyczne relacje między nauczycielami, dystanse, stosunek do zmian, do osób, które te zmiany proponują, stosunek do równoważenia wzajemnych relacji.

Specyficzna dla relacji społecznych, nawiązywanych w przestrzeni szkoły, była ich niejednoznaczność, złożoność a także, co szczególnie istotne oscylacja ich cech od nadmiaru władzy po jej minimalizację, od autentyczności po pozorność, od zewnętrznego po wewnętrzne usytuowanie wartości, od symetrii po asymetrię, od podmiotowości po uprzedmiotowienie. Zatem z pewnością relacje, jakie wyłaniają się z rekonstrukcji szkolnej przestrzeni nie dają się opisać w prosty, statyczny, jednoznaczny sposób. Ponadto precyzyjnie określony i rozdysponowany czas, jak i przestrzeń fizyczna/rzeczowa sprzyjały relacjom asymetrycznym, nie pozwalając wyjść poza sztywny i utrwalony schemat (Por. rozdział 7 niniejszej pracy).

Mediacje rówieśnicze przyczyniły się w pewnym sensie do zachwiania, zaburzenia tego, co było stałe, znane ale też schematyczne i uporządkowane, do ujawnienia tego, co kryje się pod warstwą autoprezentacji szkoły i jej sztucznego obrazu, „reklamowanego” przez uczniów i nauczycieli. Ponadto moment transformacji, zmiany umożliwił rekonstrukcję przestrzeni, w tym relacji społecznych, a także tego co symboliczne/niewidzialne (Patrz rozdział 6 niniejszej pracy). W toku przeprowadzonych analiz udało się również określić miejsce mediacji w przestrzeni szkoły, a także, co istotne, ujawniony został paradoks mediacji do którego dochodziło w szkole. W pewnym sensie mediacje rówieśnicze przyczyniły się do ukrywania konfliktów, a nie ich konstruktywnego rozwiązywania. „Wyciąganie” ich „na świecznik”, oglądanie, analizowanie spowodowało, że uczniowie przestali zgłaszać się ze swoimi problemami do nauczycieli. Paradoksalnie mediacja, która miała równoważyć relacje, umożliwiać uczniom zabieranie głosu we własnej sprawie częściowo stała się narzędziem władzy (Por. rozdział 8 niniejszej pracy).

Z punktu widzenia odpowiedzi na główne pytanie badawcze, które brzmiało: Jaka jest przestrzeń społeczna szkoły, istotne jest również wskazanie na odnalezione symptomy, ślady pozwalające potwierdzić tezę dotyczącą współwystępowania twardej, dyscyplinarnej, „władzy we krwi” i nieco ukrytej władzy „rządomyślnej”. Warto w tym miejscu podkreślić, iż owa władza „rządomyślna”, „w aerozolu”, rozproszona mimo, iż mniej widoczna nadal pozostaje władzą i pozwala „kierować postępowaniem innych”, dodatkowo nieświadomych jednostek. Można przypuszczać, że łagodna forma władzy obecna w przestrzeni szkoły, od

zawsze i z założenia dyscyplinującej, stanowi efekt nieustannego „ujarzmiania” nauczycieli, uczniów a także władz oświatowych, pośrednio przez dyskursy naukowe toczące się między innymi w obszarze pedagogiki krytycznej, antypedagogiki, pedagogiki emancypacyjnej, którymi „nasiąka” dyskurs medialny⁴⁰⁴. W dyskursach, które stanowią kontekst szkolnej rzeczywistości, widoczny jest nacisk między innymi na demokratyzację przestrzeni szkoły, dopuszczanie uczniów do głosu, minimalizację władzy nauczycieli a w konsekwencji również mediację.

Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, iż celem nadrzędnym zastosowania optyki M. Foucaulta w niniejszej pracy nie była, całkowita krytyka powyższych stanowisk i wynikających z nich działań, ale raczej zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwo bezrefleksyjnego ich przyjęcia, ślepego podążania za tymi, którzy „wiodą za nos”. Wydaje się to szczególnie istotne z perspektywy postawionego w rozdziale metodologicznym celu praktycznego badań, dotyczącego możliwości spożytkowania dla kształtowania relacji społecznych, czy szerzej przestrzeni społecznej tego, co w niej symboliczne/niewidzialne. W tym kontekście należy pokreślić, iż dokonana rekonstrukcja przestrzeni społecznej z punktu widzenia podejść mediacyjnych pozwoliła ukazać wielopłaszczyznowość i różnorodność specyficznie rozumianych elementów symbolicznych/niewidzialnych występujących w szkolnej rzeczywistości. Począwszy od tego, co w niej obecne ale nieuświadomione, poprzez to co dominujące, wyraźne ale przemilczane i bezrefleksyjne, aż po elementy nieobecne, brakujące. Należy jednak podkreślić, iż uchwycenie całego bogactwa tych elementów nie było możliwe, co ma swoje konsekwencje dla odpowiedzi na postawiony cel praktyczny. Można jednak sformułować wniosek, że już samo wskazanie na pojawiające się trudności i dylematy w procesie poszukiwania tego co symboliczne/niewidzialne, świadczy o ich istocie i ważności. Kluczowe w tym obszarze jest również zwrócenie uwagi na niejednoznaczność tego co „widać”, co jest dostrzegalne „na pierwszy oka”, na konieczność poszukiwania głębszych znaczeń.

Odnosząc się do wyników badań i nawiązując do postawionego celu praktycznego dotyczącego możliwości spożytkowania tego, co symboliczne/niewidzialne dla kształtowania relacji społecznych, wydaje się słusznym stwierdzenie, iż nie ma jednej, uniwersalnej odpowiedzi, którą można by zastosować do każdej społecznej przestrzeni szkoły. Można

⁴⁰⁴ Mechanizmy te szczegółowo omawiają: K. Franczak i M. Nowicka (2013) w artykule pt. *Narracje emancypacyjne w mediach – od afirmacji do krytyki*, *Societas/Communitas* nr 2 (16).

jednak postawić tezę zakładającą niezbędność uwrażliwienia na rozpoznawanie, odczytywanie znaczenia tego, co „widać” i identyfikowania tego, co symboliczne/niewidzialne w szkolnej przestrzeni. Wydaje się, iż jedynie ktoś odpowiednio uwrażliwiony, przygotowany do dostrzegania tego, co niewidzialne bo przezroczyste, niewidzialne bo nieobecne, niewidzialne bo nad-widzialne, nad-obecne może kształtować, budować przestrzeń społeczną szkoły tak, aby była wzajemnie „dzielona”, w znaczeniu przyjętym przez J. Ranciére’a. Pozostają jednak pytania: jak powinno wyglądać takie przygotowanie, uwrażliwienie dorosłych/nauczycieli/uczniów na dostrzeganie tego co niewidzialne? Jak można uczynić widzialnym, „doświecić” to, co jest na wielu płaszczyznach, poziomach niewidzialne tym, którzy nie są przygotowani? Co z tymi, którzy nie chcą widzieć? Wydaje się, iż tak postawione pytania mogą stanowić wstęp do dalszych pogłębionych analiz.

Bibliografia

1. Adrian B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków.
2. *Antropologia mediacji* (2015), (red.) M. Tabernacka, Wrocław.
3. Babbie E. (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
4. Babicka-Wirkus A. (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Kraków.
5. *Badania jakościowe. Metody i narzędzia, T. 2* (2012), (red.) D. Jemielniak, Warszawa.
6. *Badania jakościowe. Podejścia i teorie, T. 1*, (2012) (red.), D. Jemielniak, Warszawa.
7. *Badania wizualne w działaniu* (2011), (red.) M. Frąckowiak, K. Olechnicki, Warszawa.
8. Ball J. S. (1992), *Foucault i edukacja. Dyscyplina i wiedza*, Kraków.
9. Banasiak B. (2009), *Troska o siebie – w obliczu mikrowładzy*, Kultura Współczesna nr 2.
10. Banks M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa.
11. Barbier J. M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Katowice.
12. Bauman T. (1993), *Ukryte aspekty edukacji*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, (red.) B. Śliwerski, Kraków.
13. Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, Warszawa.
14. Błesznowski B. (2009), *Batalia o człowieka. Genealogia władzy Michela Foucaulta jako próba wyzwolenia podmiotu*, Warszawa.
15. Bourdieu P. (2008) *Zmysł praktyczny*, przekł. M. Falski, Kraków.

16. Bourdieu P. (2009), *Umysł praktyczny. O teorii działania*, przekł. J. Stryczyk, Kraków.
17. Chutorański M. (2013), *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław.
18. Cichobłaziński L., *Mediacje w sporach zbiorowych*, Seria Monografie nr 18
<http://www.mediatorzyzlisty.org/Mediacje.pdf>
19. Ciesielska M., Wolanik-Boström K., Öhlander M. (2012), *Obserwacja w: Badania jakościowe. Metody i narzędzia, T. 2*, (red.) D. Jemielniak, Warszawa.
20. Clark-Ibáñez M. (2011), *Kadrowanie świata społecznego przy użyciu wywiadu fotograficznego*, przekł. M. Rosińska, w: *Badania wizualne w działaniu*, (red.) M. Frąckowiak, K. Olechnicki, Warszawa.
21. Creswell J. W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków.
22. Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy*, Forum Oświatowe 1(24).
23. Czyżewski M. (2009), *Między panoptyzmem a „rządomyślnością” – uwagi o kulturze naszych czasów*, Kultura Współczesna nr 2.
24. Czyżewski M. (2013), *W kręgu społecznej pedagogii*, Societas/Comunitas, nr 2(16).
25. Dembiński M. (2005), *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczne empiryczne*, Kraków.
26. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2010), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. Krzysztof Podemski, w: *Metody badań jakościowych, T 1*, (red.) N. K. Denzin, Y., S. Lincoln, Warszawa.
27. Doherty N., Guyler M. (2010), *Mediacja i rozwiązywanie konfliktów w pracy*, Warszawa.

28. Drozdowski R., Frąckowiak M., Krajewski M., Rogowski Ł. (2012), *Narzędziownia. Jak badaliśmy (niewidzialne) miasto*, Warszawa.
29. Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacja z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, (red) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków.
30. Lutyński J. *Działania pozorne* w: *Wokół problemów działania społecznego. Wybór tekstów i przykłady projektów działania*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, (1996) Warszawa;
31. *Edukacja wobec zmiany społecznej* (1994), (red.) J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań, Toruń.
32. Emmison M., Smith P. (2012), *Trendy w badaniach wizualnych – przegląd koncepcji*, przekł. Z. Drożdżak, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, (red.) M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków.
33. Famuła-Jurczak A. (2010), *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum wirtualnego*, Kraków.
34. Flick U. (2010, 2011), *Projektowanie badań jakościowych*, Warszawa.
35. Foucault M. (1998), *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady z College de France 1976*, Warszawa.
36. Foucault M. (2014), *Rządzenie żywymi*, tłum. M. Herer, Warszawa.
37. Foucault M. (1982), *Podmiot i władza*, w *Lewą Nogą* nr 9.
38. Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa – Wrocław.
39. Foucault M. (2005), *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, *Drugie Teksty*, nr 6 (96).

40. Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Warszawa.
41. Foucault M. (2012), *Hermeneutyka podmiotu*, Warszawa.
42. Foucault M. (2013), *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, przekł. K. M., Jaksender, Kraków.
43. Foucault M. (2013), *Władza a ciało*, w: *Kim pan jest profesorze Foucault. Debaty, rozmowy, polemiki*, tłum. K. Jaksender, Kraków.
44. Franczak K., Nowicka M. (2013), *Narracje emancypacyjne w mediach – od afirmacji do krytyki*, Societas/Communitas, nr 2 (16).
45. Frąckowiak M. (2008), *Zdjęcie jako rebus. Zastosowanie wywiadu fotograficznego na przykładzie badań „Pornografia/erotyka: pytanie o konteksty czy estetykę?”*, w: *Do zobaczenia socjologia wizualna w praktyce badawczej*, (red.) J. Kaczmarek, Poznań.
46. Fustier P. (1998), *Działanie socjalne – znaczenie dary* w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź-Warszawa.
47. Giza-Poleszczuk A. (2000), *Przestrzeń społeczna* w: *Strategie i systemy. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, (red.) A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard Warszawa.
48. Gruca-Miąsik U. (2011), *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Rzeszów.
49. Gulczyńska A. (2013), *„Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź.
50. Haley J. (1978), *Gemeinsamer Nenner Interaktion, Strategien der Psychotherapie*, Munchen.
51. Hall E. T. (1984), *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, trad. A.-L. Hacker, Paris.

52. Hall E. T. (1978), *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa.
53. Hamm B. (1990), *Wprowadzenie do socjologii osadnictwa*, przekł. A. Roslan, Warszawa.
54. Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Poznań.
55. Hofstede G. (2002), *Kultury i organizacje*, Warszawa.
56. Jałowiecki B. (2010), *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa.
57. Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
58. Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, wyd. 2, Warszawa.
59. Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, (red.) T. Pilch, R. Wroczyński, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.
60. Karkowska M. (2005), *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Kraków.
61. Katz D. (1956), *Badania terenowe*, w: *Metody badań socjologicznych*, S. Nowak (oprac.) Warszawa.
62. Kawecki I. (1994), *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź.
63. Kemper T. D. (2000), *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji* w: *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, Gdańsk.
64. Klus-Stańska D. (2010), *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*, w: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, (red) J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź.
65. Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, Forum Oświatowe nr 1(46).

66. Kmieciak Z. (2004), *Mediacja i koncyliacja w prawie administracyjnym*, Zakamycze.
67. Koczanowicz L. (2005), *Antagonizm, agonizm i radykalna demokracja. Koncepcja polityki Chantal Mouffe*, w: Ch. Mouffe, *Paradoks demokracji*, przekł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław.
68. Koczanowicz L., *Wstęp*, w: Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, przekł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław.
69. Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa.
70. Konecki K. (2005), *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom I, Numer 1 http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php
71. Konecki K. (2008), *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom IV nr 3 (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php)
72. Konecki K., Chomczyński P. (2012), *Słownik socjologii jakościowej*, Warszawa.
73. Kopaliński W. (2012), *Słownik symboli*, Warszawa.
74. Kosęła K. (1989). *Wywiad z interpretacją fotogramów*, w: M. Malikowski, M. Niezgoda (1997), *Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów*, T. II, Tyczyn.
75. Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa.
76. Kowalewski T. (2009), „Dystans władzy” w polskim szkolnictwie, w: *Wiedza-Władza*, (red.) J. Szymczyk, M. Ziemiło, A. Jabłoński, Lublin.

77. Kowalski P. (1998), *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Warszawa Wrocław.
78. Kressel K., (2005), *Mediacje*, rozdz. 25, w: *Rozwiązywanie konfliktów, teoria i praktyka*, (red.) M. Deutsch, P. Coleman, Kraków.
79. Kruger H-H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk.
80. Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław.
81. Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka – Ewaluacja*, Lublin.
82. Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowanie agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź.
83. *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym* (2014), (red.) E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska, Łódź.
84. Kunicka M. (2005), *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Kraków.
85. Kunicka M. (2007), *Izolacja szkolnej demokracji*, w: *Enklawy życia społecznego*, (red.) L. Gołdyka, I. Machaj, Szczecin.
86. Kunicka M. (2009), *Enklawy w przestrzeni szkolnej. Dystans władzy a zachowania konformistyczne uczniów*, w: *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, (red.) L. Gołdyka, I. Machaj, Szczecin.
87. Kwiatkowska H. (2001), *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, (red.) A. Nałaskowski, K. Rubacha, Toruń.
88. Kwieciński Z. (1990), *Błędne koło ubóstwa kulturowego* w: *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń.

89. Kwieciński Z. (1991), *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, w: *Nieobecne dyskursy cz. I*, (red.) Z. Kwieciński, Toruń.
90. Kwieciński Z. (1995), *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń.
91. Lemke T. (2010), *Foucault, rządomyślność, krytyka*, tłum. J. Maciejczyk, „Recykling Idei”, <http://recyklingidei.pl/lemke-foucault-rzadomyslność-krytyka>
92. Lepalczyk I. (1974), *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, (red.) T. Pilch, R. Wroczyński, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.
93. Lutyński J. (1990), *Działania pozorne oraz system dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe (ze szczególnym uwzględnieniem działań pozornych i ukrytych)*, w: J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa.
94. Magała S. (1989), *Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu*, Miesięcznik Literacki nr 10-11.
95. Majer A. (2010), *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa.
96. Marshall J. D. (1992), *Foucault a badania edukacyjne*, w: S. J., Ball, *Foucault i edukacja. Dyscyplina i wiedza*, Kraków.
97. Marynowicz-Hetka E. (2007), *Pedagogika społeczna. Wykład. Podręcznik akademicki. T 1*, Warszawa.
98. Marynowicz-Hetka E. (2002), *Badanie – działanie - kształcenie. Wybrane problemy analizy i przygotowania do działania*, w: *Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*, (red.) A. Kotlarska-Michalska, Poznań.
99. Marynowicz-Hetka E. (2003), *Miejsce wartości w polu działania społecznego – czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle’a*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, (red.) S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź.

100. Marynowicz-Hetka E. (2008), *W nawiązaniu do kategorii dwoistości – analiza z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego*, w: *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, (red) Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Toruń.
101. Marynowicz-Hetka E. (2011), *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie*, w: *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty*, (red.) Z. Domżał, L. Witkowski, Łódź.
102. Marynowicz-Hetka E. (2012), *Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej – wybrane elementy narzędzia analizy*, w: *Pedagogiczne refleksje... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Józefie Brągiel*, (red.) B. Górnicka, A. Kurcz, Opole.
103. Marynowicz-Hetka E. (2012), *Uprzedmiotowanie i marchandyzacja relacji społecznych – uwagi pedagoga społecznego na marginesie lektury*, w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, (red.) S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź.
104. Marynowicz-Hetka E. (2013), *Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej*, *Societas/Communitas* nr 2(16).
105. Marynowicz-Hetka E. (2014), *Orientowanie działania – rama koncepcyjna pojmowania kultury praktyki*, w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska, Łódź.
106. Marynowicz-Hetka E. (2015), *W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analiz*, *Studia z Teorii Wychowania*, Tom VI nr 2.
107. Marynowicz-Hetka E., *Zastosowanie podejść mediacyjnych w przezwyciężaniu sytuacji trudnych zagrażających bezpieczeństwu dzieci w szkole i w rodzinie. Na przykładzie łódzkich placówek oświaty, wychowania, pracy socjalnej*, koncepcja badawcza projektu. oprac.: E. Marynowicz-Hetka,

- R. Czerniachowska, H. Kubicka, E. Skoczylas–Namielska, D. Wolska-Prylińska, K. Gajek, M. Wojtczak, Katedra Pedagogiki Społecznej UŁ, mps.
108. Maszke A. W. (2004), *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów.
109. Mauss M. (1973), *Szkic o darze. Forma i podstawa wymiany w społeczeństwach archaicznych*, przekł. K. Pomian, w: M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa.
110. *Mediacja teoria i praktyka* (2009), (red.) E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa.
111. *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary* (1999), (red.) B. Czarnecka-Działuk, B. Wójcik, Warszawa.
112. Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń.
113. Melosik Z. (1994), *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)* w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, (red.) J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań Toruń.
114. Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków.
115. Mendel M. (1999), *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn.
116. Mendel M. (2004), *Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły*, w: *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń w interpretacji współpracy*, (red.) I. Nowosad, M. J. Szymański, Zielona Góra-Kraków
117. Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, w: *Pedagogika miejsca*, (red.) M. Mendel, Wrocław.
118. Mendel M. (2009), *Obraz w badaniach pedagogicznych*, w: *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, (red.) M. Ejsmond, B. Kosmalska, M. Mendel, Toruń.

119. Mendel M. (2015), *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna wstępy i kontynuacje*, (red) E. Marynowicz-Hetka. E. Skoczylas-Namielska, Łódź.
120. Merton R. K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa.
121. *Metody badań socjologicznych* (1965), (oprac.) S. Nowak, Warszawa.
122. Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopi ku krytycznej dekonstrukcji*, Wrocław.
123. Miles M. B., Huberman A. M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Białystok.
124. Moore, Ch. W. (1996, 2012), *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa.
125. Mouffe Ch. (2015), *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*, tłum. B. Szelewa, Warszawa.
126. Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław.
127. Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.
128. Nordhelle G. (2010), *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, przekł. K. Drozdowska, Gdańsk.
129. Nowicka M. (2004), *O klimacie szkolnym – garść uwag refleksji z pozytywnym przykładem w tle*, w: *Świat dziecięcych znaczeń*, (red.) D. Klus-Stańska, Warszawa.
130. Nowotniak J. (2006), *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin.
131. Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków.

132. Nowotniak J. (2002), *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin.
133. *O przestrzeni edukacyjnej. Chaos – Zywiol – Ład*, (2009), (red.) K. Wojnowski, M. Marcinkowski, Poznań – Kalisz.
134. Olechnicki K. (2003), *Antropologia organizacji. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa.
135. Olechnicki K., Szlendeck T. (2002), *Wywiad z użyciem fotografii w metodologii badań socjologicznych i praktyce społecznej*, ASK, nr 11.
136. Opoczyńska M. (1999), *Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka*, w: *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, (red.) M. Opoczyńska, Kraków.
137. Ostrowicka H. (2012), *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków.
138. Ostrowicka H. (2015), *Przemyśleć z Michelelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży*, Kraków.
139. Ostrowska U. (2002), *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, (red.) U. Ostrowska, Kraków.
140. *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje* (2015), (red.) E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź.
141. Petlák E. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa.
142. Pieter J. (1960), *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław.
143. Pink S. (2009), *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, przekł. M. Skiba, Kraków.
144. Polak K. (2007), *Kultura szkoły - od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków.

145. Prościak B. (2013), *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Warszawa.
146. Przeclawska A. (1999), *Przestrzeń życia człowieka - między perspektywą mikro a makro*, w: *Pedagogika społeczna, pytania o XXI wiek*, (red.) A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa.
147. Przybyła-Basista H. (2006), *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*, Katowice.
148. Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
149. Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
150. Radlińska H. (1965), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa.
151. Radziewicz-Winnicki A. (2009), *Zasady wychowania w środowisku współczesnego Polaka*, w: *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, (red.) K. Marzec-Holka, Bydgoszcz.
152. Rancière J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków.
153. Rancière J. (2008), *Nienawiść do demokracji*, tłum. J. Kropiwnicki, Warszawa.
154. Rancière J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster: Five Lesson in Intellectual Emancipation*, tłum. K. Ross, Stanford.
155. Rancière J. (2007), *Estetyka jako polityka*, Warszawa.
156. Rękas A. (2014), *Przemoc w szkole i w rodzinie – zastosowanie mediacji. Potencjał i realia*, w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, (red) E. Marynowicz-Hetka, L. Fillion, D. Wolska-Prylińska, Łódź.

157. Robson M. (2007), *Estetyczne wspólnoty Jacques'a Ranciere'a*, w: *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Kraków.
158. Rose G. (2010), *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością Interpretacja kompozycyjna*, Warszawa
159. Rose N. (1990), *Governing the soul: The shaping of the private self*, Routledge, London – Now York.
160. Rybicki P. (1979), *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*, Warszawa.
161. Rylke H., Klimowicz G. (1992), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa.
162. Schratz M., Steiner-Löffler U. (2011), *Wykorzystanie fotografii uczniowskiej w programach ewaluacji szkoły*, w: *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*, (red.) M. Frąckowiak, K. Olechnicki, Warszawa.
163. Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków.
164. Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, przekł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa.
165. Smolińska-Theiss B. (2015), *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły: relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie*, *Pedagogika Społeczna* nr 3 (57).
166. Soulet M. H. (1998), *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, w: *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Katowice.
167. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (2013), (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków.
168. Sroczyński W. (2006), *Środowisko niewidzialne w andragogice*, *Kultura i Edukacja*, nr 1.

169. Starczewska K. (1994), *Wartości podstawowe*, w: *O wartościach, normach i problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, oprac. M. Środa, Warszawa.
170. Szczepański M. S., Jałowiecki B. (2006), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.
171. Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Kraków.
172. *Szkoła w środowisku – środowisko szkoły* (2015), (red.) B. Smolińska-Theiss, Pedagogika Społeczna nr 3 (57).
173. Szmidt K. (2013), *Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów w: Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, (red.) J. Bonar, A. Buła, Kraków.
174. Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa.
175. Sztumski J. (2005), *Wstęp do metod i technik badań pedagogicznych*, Katowice.
176. Tabernacka M. (2009), *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa.
177. Taun Y. F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa.
178. Telka L., Walczak A. (2009), *Dialog i mediacja w wychowaniu*, Pedagogika Społeczna 3-4.
179. Telka L. (2008), *Podejścia medacyjne w toku interwencji w placówce*, Pedagogika Społeczna nr 2.
180. Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa.
181. Turlejska B. (1998), *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, (red.) S. Palka, Kraków.

182. *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, (2015) (red.) H. Kwiatkowska, Kraków.
183. Urbaniak-Zajac D. (2010), „Środowisko”- historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej?, w: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, (red) J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź.
184. Wajszczyk K. (2015), *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk.
185. Walczak A. (2007), *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, w: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Wykład, Podręcznik akademicki, T. I*, Łódź.
186. Wall J. A., Lynn A. (1993), *Mediation. A current review*, Journal of Conflict Resolution 37(1).
187. Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*, Warszawa.
188. Waluk J. (2006), *Mediacja i sprawiedliwość naprawcza w Polsce. Doświadczenia Polskiego Centrum Mediacji*, w: *Prawno-psychologiczne uwarunkowania mediacji i negocjacji*, (red.) S. L. Stadniczeńko, Opole.
189. Wawrzyniak-Beszterda R. (2002), *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków.
190. Winiarski M. (2009), *Relacje międzypodmiotowe w sytuacjach życiowych człowieka – w kontekście pedagogiki społecznej*, w: *O przestrzeni edukacyjnej. Chaos – Żywioły – Ład*, (red.) K. Wojnowski, M. Marcinkowski, Poznań.
191. Witkowski L. (2010), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Łódź.
192. Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków.
193. Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków.

194. Witkowski L. (2015), *Wersus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków.
195. Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków.
196. Witkowski L. (2010), *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław.
197. Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków.
198. Wróblewski M. (2014), *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Poznań.
199. Zabrzeźniak U. (2010), *Michel Foucault. Ku historycznej ontologii nas samych*, Warszawa.
200. *Zarządzanie przestrzenią: globalizacja, etniczność, władza* (2006), (red.) Bukowski A., Lubaś M., Nowak J., Kraków.
201. Zienkiewicz A. (2007), *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa.
202. Znaniecki, F. (1938), *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, Poznań.
203. Żłobicki W. (2002), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków.

Aneks

**Narzędzie analizy (rekonstrukcja przestrzeni społecznej szkoły z punktu
widzenia podejść mediacyjnych)**

I. Przestrzeń fizyczna, rzeczowa szkoły (kontekst relacji społecznych)

Cechy przestrzeni fizycznej:

odspołeczność – dospołeczność

formalność – nieformalność

podatność na zmiany – niezmiennność (stałość)

II. Przestrzeń symboliczna/niewidzialna (kontekst relacji społecznych cd.)

Cechy przestrzeni symbolicznej/niewidzialnej:

Niewidzialność/przezroczystość – Niewidzialność/nieobecność -
Niewidzialność/„nad-widzialność”/„nad-obecność”

III. Relacje w przestrzeni społecznej szkoły

**Cechy relacji społecznych (oscylacja cech w procesie konstruowania/budowania
relacji społecznych)**

nadmiar władzy – minimalizacja władzy

autentyczność – pozorność

przejrzystość/otwartość – manipulacja

symetria – asymetria

dialog – monolog

podmiotowość – uprzedmiotowienie

przymus – swoboda

wewnętrzne usytuowanie wartości – zewnętrzne usytuowanie wartości

Wybrane⁴⁰⁵ kolaże przygotowane przez uczniów podczas realizowanego projektu fotograficznego w przestrzeni szkoły.



Kolaż nr 1. Przygotowany przez uczniów klasy piątej.

⁴⁰⁵ Ze względu na ochronę danych osobowych nie przedstawiono wszystkich kolaży.



Kolaż nr 2. Wykonany przez uczniów klasy czwartej.



Kolaż nr 3. Wykonany przez uczniów klasy piątej. Jako jedyny przedstawia wyłącznie elementy przestrzeni fizycznej/rzeczowej.



Kolaż nr 4. Wykonany przez uczniów klasy trzeciej.

Wybrane fotografie⁴⁰⁶ wykonane przez uczniów, nie umieszczone na kolażach.



Zdjęcie nr 25. Przedstawia boisko szkolne.



Zdjęcie nr 26. Przedstawia boisko szkolne.

⁴⁰⁶ Wszystkie fotografie nie zostały umieszczone ze względu na ochronę danych osobowych.



Zdjęcie nr 27. Przedstawia jedną z klas, tradycyjnie umeblowaną.



Zdjęcie nr 28. Przedstawia bibliotekę szkolną.



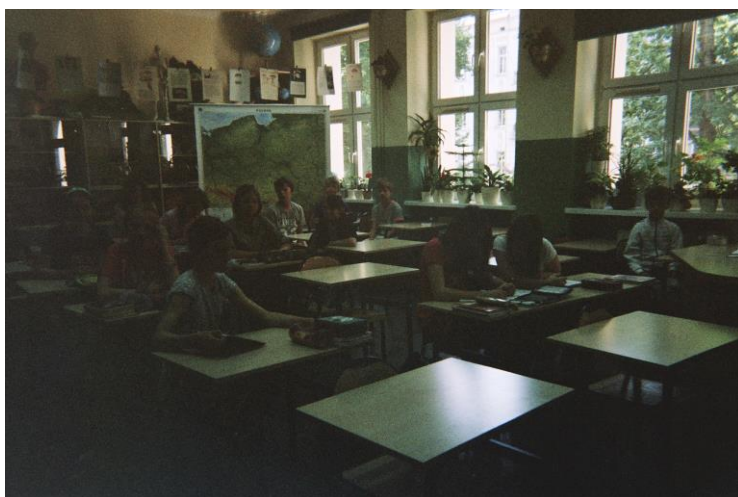
Zdjęcie nr 29. Przedstawia fragment korytarza szkolnego z automatem ze słodyczami i grą trambambule (piłkarzyki).



Zdjęcie nr 30. Przedstawia dekorację jednego z korytarzy szkolnych.



Zdjęcie nr 31. Przedstawia świetlicę szkolną.



Zdjęcie nr 32. Przedstawia uczniów w czasie lekcji.



Zdjęcie nr 33. Przedstawia uczniów w czasie przerwy w klasie.



Zdjęcie nr 34. Przedstawia uczniów i nauczyciela w czasie lekcji.



Zdjęcie nr 35. Przedstawia fragment klatki schodowej w szkole.



Zdjęcie nr 36. Przedstawia mundurek szkolny.



Zdjęcie nr 37. Przedstawia próbę tańca na Sali gimnastycznej.



Zdjęcie nr 38. Przedstawia plecaki uczniów rozrzucone na korytarzu.



Zdjęcie nr 39. Wykonane w czasie uroczystości obchodów jubileuszu szkoły w kościele.

Wybrane zdjęcia⁴⁰⁷ wykonane przez nauczycieli w trakcie realizacji projektu fotograficznego.



Zdjęcie nr 5. Przedstawia pokój pedagoga szkolnego.



Zdjęcie nr 6. Przedstawia plac zabaw.

⁴⁰⁷ Wszystkie fotografie nie zostały umieszczone ze względu na ochronę danych osobowych.



Zdjęcie nr 7. Wykonane w czasie lekcji.



Zdjęcie nr 8. Przedstawia fragment pokoju pedagoga.



Zdjęcie nr 9. Przedstawia dekoracje wykonane przez nauczycieli.



Zdjęcie nr 10. Przedstawia fotorelację z pikniku rodzinnego umieszczoną na korytarzu.



Zdjęcie nr 11. Przedstawia dekoracje wykonane przez nauczycieli i umieszczone na korytarzu.



Zdjęcie nr 12. Przedstawia biurko pedagoga szkolnego.



Zdjęcie nr 13. Przedstawia plakat wiszący w pokoju pedagoga.